

# **PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA EN UNA ÉPOCA DE TERRORISMO**

**TESIS DOCTORAL**  
UNIVERSIDAD LA SALLE.

**PRESENTA**

**VÍCTOR MANUEL MENDOZA MARTÍNEZ**

**ASESOR**

**DR. OCTAVIO ISLAS CARMONA**

**México D F**

**2004**

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN

III

### INTRODUCCIÓN

#### **El mundo en la época del terrorismo.**

a.- La pedagogía del terrorismo: la disyuntiva vida-muerte de toda la humanidad en la época de la cuarta guerra mundial.	17
b.- Las tendencias de la época de la cuarta guerra mundial y su pedagogía.	42
c.- La desesperanza como pedagogía del terrorismo en la época de la cuarta guerra mundial.	52

#### **I.- Las voces interpelantes contra el terrorismo.**

1.1 Voces interpelantes en la metáfora y la pregunta.	61
1.2 Voces interpelantes contra el terrorismo de la globalización económica capitalista neoliberal.	80
1.3 Voces interpelantes contra la violencia armamentista del terrorismo.	90
1.4 Voces interpelantes contra el uso terrorista de la ciencia.	105
1.5 Voces interpelantes contra la pedagogía del terrorismo en la época de la cuarta guerra mundial	111

## **II. La teoría de caos como referente para la interpretación de la pedagogía de la esperanza.**

2.1 La teoría del caos y sus orígenes en la racionalidad mítica.	129
2.2 La teoría del caos en la ciencia moderna.	133
2.3 La teoría del caos en las ciencias sociales.	158
2.4 La teoría del caos y su pedagogía.	164
2.5 La teoría del caos como fundamento de la pedagogía de la esperanza.	171

## **III.- Los dialogantes de la pedagogía de la esperanza.**

3.1 La esperanza: su principio.	178
3.2 La esperanza como narración.	182
3.3 La esperanza como inédito viable.	185
3.4 La Esperanza y heterotropía.	191
3.5 La esperanza como nuevo ámbito de diálogo.	198

## **IV.- La construcción de la pedagogía de la esperanza desde la racionalidad hermenéutica.**

4.1 La hermenéutica como un espacio de construcción crítico.	207
4.2 La hermenéutica en su sentido semántico.	209
4.3 La hermenéutica en la antigüedad clásica.	209
4.4 La hermenéutica en la modernidad.	213
4.5 La hermenéutica crítica y la pedagogía de la esperanza.	224

## **V.- La construcción de la pedagogía de la esperanza desde el modelo de investigación-acción.**

5.1 La investigación acción modelo emancipatorio.	232
5.2 La investigación acción participativa.	237
5.3 La investigación acción en la propuesta Latino americana.	240
5.4 La investigación acción y los fundamentos ético-críticos.	245
5.5 La investigación acción ejemplar como modelo de trabajo para la pedagogía de la esperanza.	251

<b>VI.- Conclusiones.</b>	257
<b>VII.- Fuentes de investigación.</b>	265
<b>VII.- Anexos</b>	292

## PRESENTACIÓN

Esta tesis trata sobre el mundo del otro en condiciones de corporalidad victimada, el de los pobres del mundo, el de los excluidos, los desempleados, los sin agua, los sin tierra y desde estas voces explicar la manera en como se da el nacimiento de la pedagogía de la esperanza. Es una investigación que contiene los argumentos y los hechos para el diálogo sobre la responsabilidad ética de un mundo donde sea posible la vida.\*

En sus páginas el lector encontrará un discurso traducido al lenguaje de la academia pero con un tono de rebeldía e imaginación; crítica e ironía, indignación y protesta. Todas estas mediaciones se utilizan como un recurso para poner en crisis la unilateralidad del sentido de un mundo que impone su tiempo presente como el único válido para toda la humanidad.

Es un trabajo que alude a la esperanza, porque está fundamentado en los principios de vida, es decir se sustenta en la permanente posibilidad de construir un mundo más justo y para ello se expone como un deber ético que es necesario afirmar en su carácter de positividad, para seguir mantenido la producción, reproducción de la vida; mediante el desarrollo de una acción pedagógica que se ejerza en sus diferentes formas de racionalidad vital.

El “co-sujeto” de estudio de esta tesis es la pedagogía de la esperanza analizada mediante el método de construir-deconstruir la conciencia del devenir histórico, para proponer la necesidad ética de responsabilidad por la liberación de la humanidad frente a todo tipo de victimación.

La tesis está dividida en seis partes. En la introducción se expone el problema de investigación que se traduce a un conjunto de cuestionamientos sobre una época de terrorismo y sus consecuencias entre las que se destacan: el origen de la cuarta guerra. Esta situación está ubicada dentro de la categoría que es definida como la disyuntiva vida muerte de toda la humanidad. Posteriormente en el capítulo primero, se muestran las voces de las víctimas y se contrastan contra la facticidad de los hechos para describir los escenarios y las tendencias. En la parte segunda se usa la teoría del caos para analizar la manera en como es posible fundamentar una pedagogía de la esperanza en una situación de incertidumbre permanente y de altos niveles de complejidad. Con los elementos arriba descritos, se establece en el capítulo tercero un diálogo con los referentes teóricos que han trabajado el tema de la esperanza, con el objeto de darle al tema un sentido de trans-temporalidad. Es

---

\* El uso de la categoría de pedagogía en esta tesis está descrito en la parte introductoria con el número I.1. Cfr, *infra*.

decir, se describe la manera en como la tradición de la teoría crítica ha investigado el problema de la esperanza y como se pueden generar nuevos espacios de trabajo. En el capítulo cuatro y cinco se abre un ámbito para expresar como mediante el ejercicio de la racionalidad hermenéutica crítica y los diferentes modelos de investigación acción, se puede generar líneas de trabajo significativo para el desarrollo de la pedagogía de la esperanza. Estos últimos capítulos representan la parte pragmática del trabajo o la actualización del tema en términos de la manera en como la acción pedagógica puede servir de mediación para producir el deseo permanente por un mundo donde la vida plena sea posible.

En las diferentes partes de esta tesis encontrará el lector las exigencias éticas de estar en contra de un tiempo presente totalitario que se asume desde la lógica del fundamentalismo. Estas exigencias puede leerse en algunos casos como radicales, porque manifiestan de manera explícita la posición del investigador a favor de un conocimiento que esté al servicio de la vida, sobre la base argumentativa de que la vida no puede estar sometida a la idea de que el presente es el mejor y el único tiempo posible. Por el contrario en esta tesis se afirma que es la vida lo que da sustento al tiempo, y que toda forma de eternizar un tiempo presente, es en esencia un fundamentalismo que nos conduce a la muerte de todos los seres humanos. Este principio es muy elemental, sin embargo hoy parece que la humanidad se ha olvidado de que la vida no se puede poner en riesgo, porque al olvidarnos de la vida; la muerte aparece y se convierte en algo cotidiano, natural e irrechazable. Esta situación está originada por muchos factores, sin embargo la pérdida de la esperanza como humanidad se ha convertido en una de las causas que ha vuelto a la humanidad insensible y prisionera de la “cultura” de la muerte.

Para poder trabajar con un problema de alta complejidad la organización de los capítulos se redactó de la siguiente manera: en la introducción se describe el problema de investigación. En el capítulo primero el tema se muestra desde su negatividad; esto significa que se expone el terrorismo a través de la manera en como está negando la vida (nos acercamos a la esperanza por la desesperanza). En las partes siguientes, se da cuenta de las maneras en como el tema se hace positivo; es decir, se describen y explican las formas en como podemos responsabilizarnos éticamente para que la esperanza sea el deseo que traducido a la acción pedagógica, medie en tanto forma constitutiva de la corporalidad para el cumplimiento de la vida plena de toda la humanidad.

En este contexto aunque en primera parte la tesis aparece como fatalista, el seguimiento de cada una de sus capítulos revela la negativa ética a aceptar el fatalismo, se trata entonces de una tesis positiva en sus ideales, pues se buscan los argumentos para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el deseo (esperanza) de la utopía y su praxis hacia un mundo donde la vida de todos sea

posible. Esta tesis acentúa la transformación de la humanidad y no suscribe las versiones apocalípticas de la destrucción de la humanidad por un cataclismo final.

En este sentido es un texto que se abre a la posición más crítica, a lo que el mundo del tiempo presente guiado por el mercado absoluto se niega a reconocer, porque se ha vuelto sordo y ciego, a todo lo que le resulta inútil, lo que para él no es digno de ser pensado. Lo que el mundo del mercado globalizado desde su visión absolutista ha despreciado, es lo que se pone como tema principal de la tesis, se trata entonces de una investigación que habla de las víctimas que se niegan a someterse al fundamentalismo y la manera en como podemos abrirnos a la esperanza por la vida plena de toda la humanidad.

Si bien es cierto el tema no es novedoso, su carácter innovador se lo da el diálogo que se realizó al articular tradición e innovación. Su tratamiento no espera soluciones definitivas o respuestas incuestionables, pero si aspira a ser fuente de referencia documental y un conjunto de experiencias, trabajadas con autocrítica, humildad intelectual y compromiso por la responsabilidad ética. Es en esencia un trabajo que expone de forma seria expone un punto de vista académico sobre la esperanza y su pedagogía. En este contexto el tema se convierte en una condición de posibilidad de una pedagogía que en la resistencia y la transformación recupere el sentido ético por un proyecto de vida plena para toda la humanidad.

Es en este sentido se hace necesario reflexionar sobre el terrorismo pues se ha convertido en un inevitable referente de nuestro tiempo. Pero esto significa entenderlo bien y no verlo exclusivamente como un hecho carente de responsabilidad ética. Esto significa ubicar el tema en su contexto de irracionalidad, porque produce aniquilación de la vida por medio del sufrimiento. Esta manera de pensar exige conversión y cambio estructural, pues ofrece esperanza y utopía, mediante la interpelación que hace preguntas que no pueden ser desoídas.

Hay que cuestionarse si es posible producir una pedagogía que no tenga como referentes de calidad: “Ser los más poderosos”, los “mejores”, los “más duros”, sin mostrar debilidad ante el sufrimiento ajeno.

Como investigador escribir una tesis es narrar significativamente la manera en como escribimos-leemos del Otro, esto quiere decir que cuando elaboramos un texto describimos al Otro pero al mismo tiempo nos constituimos a nosotros mismos.

En una época como la actual donde el poder de la univocidad para leer-escribir (para pensar), usa su terrorismo para imponer un modo único de leer-escribir, empobreciendo la sabiduría con el lenguaje de la omnipotencia, para que pensemos que no podemos hacer nada por transformar el tiempo presente. Es un tiempo que describe al Otro con desprecio, y nos dice que debemos aprender que solamente existe una manera de narrar. En este escenario, cualquier otra manera de escribir-leer es un desafío para su unilateralidad y según su versión toda forma de distinción debe

ser aniquilada, aunque previamente, se deberá producir el miedo para que todo mundo aprenda que solamente existe un orden.

A diferencia de los argumentos del fundamentalismo el lector encontrará en esta tesis una oposición explícita contra la visión unilateral, como un desafío crítico sobre un tema que no se puede omitir del diálogo generador de las nuevas formas de análisis del proceso pedagógico. Resulta ser un tema cautivador, porque no traduce la acción pedagógica como un objeto inamovible a la que se le pueden dictar formas unívocas en los renglones del presente absoluto. La investigación presentada, sigue una didáctica de poner la racionalidad analítica, al servicio de la realidad victimada para que sus resultados se traduzcan en principios regulativos y se conviertan en acción pedagógica. Permanentemente en este trabajo el lector encontrará que se habla de una pedagogía como un ámbito de corporalidades, un espacio de subjetividades, un conjunto de praxis, una construcción analítica de métodos, un corpus de proposiciones, un juego de reglas que deben estar al servicio de los propios agentes pedagógicos en el ejercicio de su racionalidad vital.

Leer en la realidad de victimación y escribir desde ella, es el principio de inspiración que me motivo hacer una tesis sobre el tema de la pedagogía de la esperanza, en el convencimiento de que la teoría tiene un alto nivel de eficiencia cuando genera las condiciones para impulsar proyectos que tengan como referente la vida de toda la humanidad. Así, esta tesis está enmarcada dentro de la pedagogía crítica que asume la transformación de la realidad victimada, este referente teórico es lo que fundamenta el trabajo de investigación que presento.

Las preguntas y las respuestas a todas las interrogantes, no están resueltas en este texto, lo que el lector encontrará en primera instancia es la seriedad que produce la disciplina de trabajar con los cuestionamientos sobre: ¿Cómo se fundamenta una pedagogía de la esperanza en la época del terrorismo y la cuarta guerra mundial? ¿Cuál es el sentido pedagógico que este fundamento deberá tener? ¿Cómo se trabaja con una de pedagogía de la esperanza en la época de la desesperanza provocada por el terrorismo? ¿Cuáles pueden ser los posibles ámbitos de trabajo desde donde se puede articular una pedagogía de la esperanza?.

En la forma de presentación se trata de establecer formas distintas de leer la realidad desde la mediación del texto escrito (insalvable y reconociendo todas sus limitaciones). Se respeta la estructura argumentativa que propone la academia en sus criterios normativos para elaborar un texto “científico”. Sin embargo su comunicación como tesis, no deja de integrar los textos “no académicos” para articularlos con la temática y presentar un intertexto. En este marco de ideas, el método seguido en esta la investigación consiste en entender-comprender la situación, describir el problema y la tarea de ejercer la crítica para producir el



conocimiento que genere una (s) condicione (s) de posibilidad sobre lo que deba hacerse y los modos de hacerlo-aplicarlo.

La novedad de esta tesis es que produce un diálogo a través de una conversación participativa y sugerente, con el uso de las técnicas de investigación documental, como un “disparador” lingüístico que dé la pauta para poder escuchar otros mundos de la vida en sus voces interpelantes. Sin embargo es importante reiterar que a pesar de utilizar al máximo los recursos que proporciona la investigación documental, no se puede pasar por alto que toda técnica tiene limitaciones, y en este caso, su limitante está en que ningún trabajo de investigación puede abarcar en su totalidad la expresión infinita de la temporalidad del Otro.

El uso de los instrumentos metodológicos en esta tesis, tiene un sentido explicativo-compresivo en el momento de exponer lo hechos y al mismo tiempo un sentido crítico en el momento de analizarlos con el marco categorial de la ciencia crítica. El argumento se construye probando las tesis con las tesis mismas o lo que podría decirse apelando a la metáfora: “Las armas de la crítica no deben olvidar la crítica de las armas”. Esta norma de racionalidad intelectual regularmente conduce a la paradoja por lo que se tuvo que estar en permanente vigilancia para evitar al máximo la circularidad del lenguaje. Toda tarea crítica que ponga en duda las instancias del orden absoluto y sus medios de control debe analizar al mismo tiempo las regularidades discursivas a través de las cuales se forman los discursos; y de manera paralela también tener en cuenta los límites hasta donde un texto puede intervenir para la formación de la praxis. No hay empresa crítica realizada con rigor analítico sin clarificación del dominio, la perspectiva y la delimitación.

Este texto se encuentra en la “dislocación” entre los objetivos del pensamiento crítico que nos hablan/escriben sobre la responsabilidad ética del investigador/escritor en su compromiso con la transformación de una realidad que está victimando a la humanidad y la fascinación del logos/intelectual por escribir un texto que trascienda hacia los diferentes ámbitos de la praxis educativa. ¿Qué significa todo esto? Un modo de hacer pensamiento, una forma de leer las diferentes dimensiones de la realidad, una nueva forma del escepticismo, una forma de racionalidad, un repulsivo ético al privilegio del significado sobre el significante o un asalto a la tradición de la univocidad fundamentalista. Es un modo no convencional de indecible que deshaciendo, socavando, desestabilizando, descomponiendo, desedimentando, nos muestra la teluricidad que produce un texto.

Esta tesis se construyó como un intertexto porque se utilizó el recurso de la metáfora como una forma lingüística para abrir el trabajo a la pluralidad de la interpretación, se habla de forma directa pero también en forma oblicua, cuidando no cancelar los valores de claridad, seriedad y la tarea de asumir con responsabilidad el tema. Este sistema se podría definir como la traducción a

diferentes “juegos del lenguaje” que todo intertexto requiere en su desarrollo. Cabe subrayar que la traducción perfecta es imposible, porque no hay una sola lengua como tampoco hay una comprensión única de un texto -esta limitante de nuestra condición humana- la convertimos en una ganancia, ya que se carga el acento en la necesidad de generar distintas formas de juegos del lenguaje, y mediante este procedimiento expresar el recurso lingüístico de la crítica.

El amplio uso de las citas, los comentarios y su relación con texto original, tiene la intención de presentar al autor trabajando desde sus condiciones de producción. Por consiguiente, no se trata de dos textos, ni de uno, sino de un número infinito que siempre abren el presente del lector, llevándolo a participar en el proceso de la textualidad de un juego de significados hacia más lecturas que lo incluyen como un futuro creativo. En el intertexto sucede la posibilidad y su esperanza, pues siempre hay otro texto cuando un texto se cierra, no se apaga el aliento de la vela que contiene el azar de la novedad.

Con el formato del intertexto, se busca ser congruentes con la pedagogía de la esperanza en el sentido de que un texto no se puede detener en el presente, su apertura se da al producirse en su interior otros textos como una relación abierta con el futuro. Cada nota al pie de página está suscrita con la intención de presentar un comentario pero también en la necesidad de poner en juego la imaginación del lector. La intención al darle esta forma de presentación, es que la tesis sea un trabajo que genere en su forma de presentación una afirmación permanente de la pedagogía de la esperanza, mediante la producción de nuevas lecturas y la invitación a recuperar el futuro distinto. Le pido al lector que se arriesgue a encontrar nuevos significados en la lectura, ironizando las apariencias sintácticas y semánticas de repetir la literalidad del “presente” absoluto. Esta tesis en su forma de producción es definida como un intertexto que busca en la creación del lector una resistencia hacia el significado único y estable.

La pedagogía de la esperanza es una tarea imposible si el lector ve al texto como algo definitivo o un manual donde están las respuestas a todas las preguntas. Un ejercicio de lectura recomendable es que ponga en movimiento su propia experiencia para dar cuenta de un diálogo fructífero.

Cabe subrayar que en este trabajo de investigación se pone mayor énfasis en la historia inmediata, porque la esperanza y su pedagogía constituyen una realidad intra mundana, que se muestra como un abanico de virtualidades y potencialidades que se manifiestan en nuestro presente. Pues no hay realidad histórica sin realidad material, biológica, cultural, personal y social; es decir realidad abierta al futuro.

Cabe subrayar que la importancia del tema está en los elementos metodológicos que propone, pero también es trascendente, porque el problema de investigación es

una condición de posibilidad y un recurso necesario en el ejercicio de la racionalidad ética.

El proceso pedagógico necesita de la esperanza porque involucra a los actores en el cumplimiento de la razón vital frente a una realidad victimante. La pedagogía de la esperanza es uno de los medios para fincar la utopía y lograr un futuro de vida plena. Lograr que la pedagogía de la esperanza sea posible en una situación de disyuntiva vida-muerte, significa superar el terrorismo. Aunque la esperanza está al nivel de la realidad-deseo, si se asume como un proceso planeado, conciente, comprometido y deliberado; se hace parte de una racionalidad dialógica y estratégica que en la praxis hace posible la vida plena.

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la praxis educativa es que está invadida cada vez más por acciones educativas que en lo macro y lo micro, se olvida de la razón vital y pone únicamente su atención en la racionalidad instrumental que produce mayores ganancias para el mercado capitalista. Por el contrario este trabajo se enfrenta a la realidad presente y sus miopías para mostrar alternativas. Esto significa que la tesis está dirigida a todo aquel que encamina su praxis educativa desde, por y para la vida plena de toda la humanidad, que de forma sintética se expresa en la oración que aparece en el Deuteronomio: “*¡Puse ante ti hoy la vida y la muerte, y tu elegiste la vida!*”.

Está muy claro que el problema de la conciencia ética es más complejo que el de la verdad, porque la conciencia involucra a la corporalidad en su dimensión de complejidad y no se puede supeditar o condicionar a la exclusividad de los paradigmas de la verdad. Esto significa que sus exigencias son distintas y la manera en como se debe trabajar sus diferentes instancias hacen del tema un problema complejo.

La invitación a leer este trabajo es porque no solamente lo buscado depende de la búsqueda, es la búsqueda misma la que esconde lo buscado en el momento del encuentro. Un pensamiento que admite que sólo es verdadero cuando se comprende a sí mismo ha cancelado toda forma de esperanza, y por lo tanto es incapaz de abrirse a lo no pensado.

En resumen estamos vivos porque somos una corporalidad que se expresa en la subjetividad, intersubjetividad y transubjetividad, y porque también ejercemos críticamente la razón, es decir porque somos éticamente trans-ontológicos, porque hemos sido capaces de enfrentar mediante el ejercicio de la razón a lo dado como cierto e inmutable y ejercemos la acción transformadora. Este es el tema de la pedagogía de la esperanza por seguir manteniéndonos vivos.

En mi condición de ser un egresado del doctorado de la Universidad Lasalle, me confieso profundamente creyente en Dios y ateo de los ídolos que prometen la salvación en el culto a su ortodoxia de producir víctimas. Muchos son los ídolos que

en el mundo producen millones de víctimas. Ante estos ídolos yo confieso mi postura de rechazo.

Por último no quisiera cerrar estas páginas introductorias sin manifestar mi profundo agradecimiento a mi amigo, maestro y asesor el Dr. Octavio Islas Carmona por su valiosa guía y por la responsabilidad ética mostrada hacia el tema expuesto en esta tesis.

# **INTRODUCCIÓN**

## INTRODUCCIÓN

### La pedagogía del terrorismo en la época de la cuarta guerra mundial.

*La distancia más corta entre dos puntos es la recta, sin embargo nosotros optamos por el infinito.*

Analicemos críticamente el tiempo presente en su pretensión de omnipresente, omnisciente e infinitud: tiempo de terrorismo y cuarta guerra mundial.

En esta introducción se expone la acción del terrorismo dentro del contexto histórico de la cuarta guerra mundial. Primero se realiza un recorrido en torno a la disyuntiva vida-muerte de toda la humanidad y cuales son sus implicaciones al asumir la acción del terrorismo. Posteriormente se presenta el resultado de las principales tendencias del terrorismo en la época de la cuarta guerra mundial y por último la forma en como estos elementos aparecen como determinante estructural para la generación de una pedagogía de la desesperanza<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> ¿Por qué utilizar la categoría de pedagogía? La pedagogía puede considerarse desde diversos puntos de vista. Dos son las líneas básicas que en su recorrido por la modernidad han tenido mayores reconocimientos; la primera la considera como el planteo y la solución científica de los problemas educativos. La segunda la define como el conjunto de normas o reglas que rigen o debe regir la práctica educativa. Si se analizan las definiciones formuladas, se notará, en ambas, una constante en su planteamiento, éste dice referencia a la indisoluble relación entre pedagogía y educación. Sin embargo las nuevas tendencias de la modernidad, influidas por los descubrimientos en el campo de la “epistemología” subrayar que la pedagogía es un ámbito cualitativamente más amplió, ya que incluye a toda forma de relación pedagógica, y es el principal “objeto” de estudio sobre el que se ejerce el análisis educativo. Siguiendo la lectura de la pedagogía desde su referente epistemológico en el contexto de la modernidad, se encuentra que la realidad pedagógica es la categoría amplía del objeto de estudio de la ciencia de la educación. En este sentido la pedagogía es la praxis que se refiere a los hechos, proceso y actividades de las acciones educativas. También conviene subrayar que en los orígenes de la modernidad la praxis pedagógica fue ligada al tratamiento de cuestiones intrínsecas del proceso educacional a escala operativa: tales como la educación de los niños o sus aprendizajes. Esta modernidad está atravesada por los discursos de Freinet, Dewey, Pestalozzi, Kant o Fichte que produjeron un concepto limitado sobre el término que de “*Padagogik techen*” se tenía entre los Griegos, entendida ésta como la acción orientada a la educación en general. De los principios expuestos en los análisis de los orígenes de la modernidad se dedujo que la pedagogía es el estudio exclusivo del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños. La categoría de pedagogía tuvo un nuevo horizonte de significación durante la década de los sesenta del siglo pasado, con la emergencia de nuevos modelos críticos y marcos de referencia que debatieron sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la pedagogía y como resultado trajeron nuevas maneras de significar las categorías. Aunque el estudio sobre la constitución conceptual, todavía no tiene una precisión acerca de la diferencia entre los términos “educación”, “pedagogía”, “ciencias de la educación”, “teoría pedagógica”. El análisis sobre las prácticas educativas ha llegado al “consenso” sobre que la pedagogía es un ámbito de lo social, donde se reflexiona sobre las prácticas educativas a partir del uso de modelos científicos. Si se lee el referente de la pedagogía desde el estatuto de la epistemología, éste se ha constituido como una interdisciplina estructurada por diferentes marcos teóricos que analizan la realidad educativa. Cfr. PONTÓN, Ramos Claudia; Interdisciplinariedad, teoría crítica y hermenéutica: perspectiva de investigación en México. En PIÑA, Juan Manuel; Cultura y proceso educativo, p 40. Es cierto que para muchos las palabras educación y pedagogía mantienen un alto sentido de significación multívoca, así las

En la reflexión teórica, se muestra los contenidos de una realidad de victimación y además expresa sus resultados como un deber ético que tiene que ser atendido en toda su complejidad -ya que de no hacerse así- se destruye lo que está a la base de todas las acciones humanas que es la vida.<sup>2</sup>

### **a.-La pedagogía del terrorismo: la disyuntiva vida-muerte de toda la humanidad en la época de la cuarta guerra mundial.**

El origen de la palabra terrorismo<sup>3</sup> se remonta a la Francia revolucionaria, la investigación historiográfica nos dice que su significado fue empleado para referirse al gobierno que ejerce sus acciones mediante la intimidación. Del uso de la palabra en los medios políticos, se pasó a su teorización como una doctrina, fue el alemán Karl Heinzen, el primero que la usó como categoría de análisis en su ensayo “Der Mord” ( El asesinato), publicado en 1848, donde afirma que todos los medios, incluidos el atentado suicida, son buenos para acelerar el advenimiento de la democracia.<sup>4</sup>

---

condiciones de existencia de una ciencia de la educación que se llama de esa manera para distinguirlas de la pedagogía como el arte de educar. A esto habría que agregar la definición elaborada por Durkheim sobre que la pedagogía es la teoría y la práctica de la educación, siendo ésta última la que se deducen de la interdisciplinariedad de diferentes ciencias que abordan el problema pedagógico. Una visión desde el análisis semiótico del concepto nos establecería que la educación y la pedagogía no son más expresiones que en ciertos momentos de la historia de la humanidad y de acuerdo a los contextos situacionales, se traducen a un conjunto de ideas más o menos coherentes para ordenar cierto tipo de realidades. Cfr. MIALARET G. Introducción a las ciencias de la educación, pp 11-12. En esta tesis se enfatiza la limitación del sentido de la categoría de pedagogía como la educación de los niños exclusivamente, y se recupera el referente utilizado por lo Griegos como una clara tendencia del espíritu hacia la guía de las generaciones para aprehender las leyes de la realidad que se manifiestan en todas las esferas de la vida. Éste debe ser un proceso consciente que privilegia no el individualismo sino la verdadera forma humana con auténtico sentido. Así la relación pedagógica está más allá de la educación de los niños y es vista como una función natural y universal de la comunidad humana. La pedagogía debe ser todos los aspectos que forman y conforman al ser humano. Cfr. WERNER, Jaegger, Paideia. Los ideales de la cultura griega, p 19.

Cabe destacar que el análisis de la categoría de pedagogía dentro de las nuevas investigaciones producidas en América Latina durante las décadas de los 60-70, expresan una ruptura con los modelos funcionales de la acción pedagógicas y advierten la necesidad de establecerla en principio como una relación ética y no limitarla al campo exclusivo de la interpretación epistemológica. Este resultado es posible gracias al avance de las ciencias críticas que proponen vincular el fundamento de la pedagogía con el desarrollo de la ética crítica. Así por ejemplo E. Dussel opone el concepto de “pedagogía a lo que él denomina “pedagógica” que significa el encuentro (como cara-cara) con el Otro distinto en condiciones de exclusión y la responsabilidad liberadora que este encuentro conlleva. Cfr. La pedagogía de la liberación. En DUSSEL, Enrique. Filosofía ética de la liberación tomo III, p 123-124.

<sup>2</sup> En esta tesis entendemos que la vida por su complejidad es una realidad que no se puede encuadrar solamente en el ámbito de la materialidad.

<sup>3</sup> Cfr. RAMONET, Ignacio. Guerras del siglo XXI. Nuevos miedos, nuevas amenazas, p 57.

<sup>4</sup> Terror: pavor y timor, miedo, temor; ser una cosa causa de temor para otra; persona o cosa a la que se tome. Cfr. Diccionario ilustrado vox latino-español, p 706.

Utilizando las investigaciones de Heinzen la palabra cobró un giro semántico-pragmático diferente durante la época de la tercera guerra mundial, ésta se aplicó por

---

Terror (m): Miedo, espanto, pavor de un mal que amenaza o de un peligro que se teme. Época durante la revolución francesa, en que eran frecuentes las ejecuciones por motivos políticos. Cfr. Diccionario de la lengua española. Real academia española, p 1269.

Terrorismo. El poder del terror de grupos individuales, extremistas (grupos terroristas), de regímenes autoritario o totalitarios; el poder ejercido arbitrariamente que pretende ahogar toda oposición y toda resistencia en el miedo. Cfr. Diccionario de sociología, p 261

Terrorismo. Técnica de las minorías que tratan de apoderarse del poder o defender en autocracia, en la violencia y la amenaza de violencia, la represión, el secuestro, el secreto y se emplea para quebrantar a sus adversarios activos, acallar el descontento e intimidar a la población en general. Cfr. Diccionario de sociología fondo de cultura económica, p 295.

En la época de la tercera guerra mundial (...) *El terrorista quiere detener o precipitar la historia con dinamita y revolver. Derecha o izquierda, es, por esencia, un utopista: quiere arrancar mañanas aún imposibles al presente reacio, o moldear la historia sobre uno de sus momentos resueltos. Armar sus sueños y disipar sobre el presente (...) el hijo de la impaciencia o de la desesperación que resulta de ella, o el niño monstruoso del terror en el seno de las clases moribundas (...) El terrorista rechaza cualquier tiempo de espera (...) el terrorista lo sustituye y golpea su nombre (...) El terrorista sólo puede existir en el margen.* En la época de la cuarta guerra mundial (...) *es la empresa del exterminio político, militar e intelectual; conducida por una minoría contra para aniquilar toda forma de conciencia*". LACOUTURE Jean; Pequeña enciclopedia política, p 195.

Con el inicio de la cuarta guerra mundial, el terrorismo adquiere un sentido funcional y se define como los actos que atentan contra el sistema. Sin embargo también adquiere otro sentido que nos cuestiona sobre el límite último de lo humano. Este límite es el sufrimiento de las víctimas. Y la reacción última es la compasión hacia ellas y la necesidad de evitar su sufrimiento. Se está hablando del terrorismo que produce las víctimas del hambre, la pobreza, el deterioro ecológico, la guerra o la ignorancia que produce un tipo de terror más radica.

Es también en su versión postmoderna el terrorismo un acto que restituye una singularidad en el seno de un sistema de intercambio generalizado. Todas las singularidades (las especies, los individuos, las culturas) que pagaron con su vida la emergencia de la circulación mundial –la cual obedece a un poder único–, hoy aparecen como la manifestación terrorista. Un orden que se encuentra enfrenado a fuerzas antagónicas diseminadas en el corazón mismo de lo mundial, en todas sus convulsiones actuales. Guerra fractal de todas las células, de todas las singularidades que se revelan bajo la forma de anticuerpos. La hipótesis terrorista es que el sistema mismo se suicida como repuesta a los diversos desafíos de la muerte y el suicidio, puesto que ni el sistema ni el poder escapan a su condición simbólica y material. En este ciclo vertiginoso del intercambio de la muerte, la del terrorismo representa un punto infinitesimal. Y no obstante (por las leyes del caos), provoca un vacío, una gigantesca onda. Alrededor de ese ínfimo punto, todo sistema, el de lo real absoluto y el poder, se vuelve denso, se tetaniza, se repliega sobre sí mismo y se hunde en su propia eficacia. La táctica del modelo terrorista consiste en provocar un exceso de realidad, y hacer que el sistema se desmorone bajo ese exceso. La ridiculez de la situación, así como la violencia que el poder moviliza se toman en su contra. Los actos terroristas son un lente de aumento de su propia violencia y a la vez, un modo de violencia simbólica que le está vedada, la única que no puede ejercer: la de su propia muerte. Por esto todo poder visible es impotente frente a la muerte ínfima. Hay que admitir la evidencia de que ha nacido un nuevo terrorismo, una nueva forma de actuar que juega el juego apropiándose de las reglas para manipularlas. A inicios de siglo una de las grandes diferencias es que los terroristas, al disponer de las armas del sistema disponen de la muerte del sistema. El terrorista combate al sistema con las armas del sistema a diferencia de las manifestaciones del terrorismo de mediados del siglo pasado que aparecen siempre como fuera de lógica del sistema. El nuevo terrorismo está en la propia red mundial, no renuncia a sus reglas, más bien se las apropia para destruirlo. Entre las armas de los terroristas de la muerte están: la capitalización de las imágenes, su difusión instantánea, la especulación en la bolsa y la circulación la información electrónica. En el plano de la acción nadie sabe dónde va a detenerse ni los virajes que va a producir. En el plano de las imágenes y lo simbólica es casi imposible distinguir entre el crimen y la represión que afecta al sistema de valores en su responsabilidad ética como situación límite. Cfr. BRAUDILLAR, Jean. El espíritu del terrorismo. En revista Fractal, julio 16 del 2004.



parte de los países hegemónicos a todas las formas de oposición que contravenían sus intereses y se le daba el nombre de terrorismo.<sup>5</sup>

Con el progreso de las ciencias sociales sobre todo en el campo de la sociología de acción, surgieron otras modalidades para el análisis del terrorismo; la primera se enfocó a estudiar los medios que emplean los terroristas para el logro de sus propósitos.<sup>6</sup> Una segunda modalidad de la sociología de la acción es aquella que vincula el fenómeno con las ideologías que animan al terrorismo y los objetivos que se pretenden alcanzar. Otra más analiza las formas del terrorismo para buscar quienes son los protagonistas y cual es la geopolítica del terrorismo.<sup>7</sup>

Apoyados en los resultados de estas investigaciones, en este apartado de la tesis se analiza el terrorismo como la expresión de un mundo guiado por el fundamentalismo de las relaciones del mercado y sus pretensiones de abarcar la totalidad de las relaciones humanas. En este contexto, es necesario considerar que las condiciones mundiales a inicios del siglo XXI son diferentes, por lo tanto el análisis del terrorismo tiene que ser también diferente, esto quiere decir que hablar del terrorismo dentro un mundo globalizado cuyo fundamento está fincado en los presupuestos del mercado tiene muchas facetas. Una de éstas es la que se vincula con la aplicación acrítica de los principios del mercado y otra sobre las consecuencias que tiene la imposición de los principios de la economía capitalista-neoliberal a toda la humanidad. En este sentido, se trata de un sistema de organización social que está siendo ciego, sordo e insensible a sus consecuencias intencionales y no intencionales. Este es el tema que se verá en el trascurso de este

---

<sup>5</sup> Cfr. STERN, Jessica. El terrorismo definitivo. Cuando lo impensable sucede, pp 35-36. Como veremos en el trascurso de esta tesis, otra de las modalidades del terrorismo fue la que ejercieron muchos gobiernos contra sus propias poblaciones civiles como método para atacar a cualquier forma de alternativa a los órdenes totalitarios, en este caso estamos hablando del terrorismo de Estado.

<sup>6</sup> Una teoría de la acción es aquella que presupone la competencia práctica dentro de una *red conceptual*, así el concepto de acción se inscribe en su plena significación con los conceptos de la red. Las acciones implican fines que conducen o niegan el resultado previsto y que comprometen al actuante. Las acciones además remiten a motivos que explican por qué alguien hace lo que hace o ha hecho algo. Las acciones tiene también agentes que hacen y pueden hacer cosas que consideran como de su autoría y en consecuencia como responsables de sus actos. En esta red conceptual de la acción las preguntas pueden ser: ¿Porqué? ¿Quién? ¿Desde quién? ¿Para quién? Sabemos también que estos agentes sufren en determinadas circunstancias efectos favorables y desfavorables. A su vez, esta intervención supone que obrar es hacer coincidir lo que un agente puede hacer y lo que sabe. Además obrar es siempre obrar con otros y esta acción puede cobrar la forma de cooperación o competición. Las circunstancias se pueden juntar con las contingencias y generan cumplimiento de los fines o fracaso. En otros términos actuar es estar en la red conceptual de inter-significación. Con arreglo a las normas inmanentes a cada cultura, las acciones pueden valorarse o apreciarse, es decir juzgarse según una escala moral. Adquieren así un valor contextual, que hace decir que tal acción vale más que la otra. Estos grados de valor que se le atribuyen en ocasiones a las acciones por si mismo es el resultado de evaluar las consecuencias en función de sus agentes como circunscritos a los valores de buenos o malos.

<sup>7</sup> Cfr. GUENIFFEY, Patrice. El terrorismo: racionalidad estratégica y locura política. En Isoto. Pasado y presente. Revista de historia internacional, CIDE, año II, # 10 otoño del 2002. p 69.

parágrafo: el efecto del miedo como una consecuencia que produce el terrorismo al someter a toda la humanidad a la disyuntiva vida-muerte.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> La génesis semántica de globo procede del latín “globus”, el vocablo estuvo al servicio del sistema de codificación militar para designar al orden circular en que se colocaba la legión romana cuando rodeaba al enemigo. A comienzos del siglo III, el emperador romano Caracalla lo adoptó como símbolo del imperio. En este caso la analogía hacía referencia a la figura de la esfera que, seis siglos antes de nuestra era, había sido encomendada por el filósofo Jenófanes de Colofón, al proponerles a los griegos la representación esférica de la divinidad como la forma más perfecta y uniforme. Recogida tal cual por los reyes denominados “bárbaros”, la figura del globo terminó por ser recobrada por los cristianos que la coronaron con una cruz. El globo también fue la analogía de los primeros mapamundis en el siglo XV. En el principio del siguiente siglo estos mapamundis se convierten en referencia al poder imperial, emerge el globalismo como parte de la conciencia expansionista de la modernidad fundamentada en la razón instrumental. Después del viaje de Magallanes alrededor del mundo, se impuso la representación del mundo como un globo, ésta será de vital importancia para la geopolítica del imperio donde “nunca se pone el sol”. En 1889, el globo simboliza un mundo en obras que hay que organizar y explotar en (teniendo como pretexto) el beneficio de toda la humanidad. La exposición tendrá lugar en París consagrará este símbolo de la ideología del progreso y de la modernidad, que sustenta la aventura industrial y colonial del siglo mediante la construcción de la colosal esfera de estructuras metálicas de varios pisos. La imagen de la victoria (1942), los hombres verdaderamente capaces de concebir el mundo como si fuera uno; una sola esfera, un globo una tierra redonda en la que, a fin de cuentas, se encuentran todas las direcciones, donde no hay centro porque cada punto, o ninguno, es centro. La Tierra del hombre del aire, si la hacen los hombres libres será realmente redonda; un globo en la práctica, no en la teoría (sic). A final de los años cincuenta, los primeros, vuelos de larga distancia en DC8 y Boeing 707. McLuhan lanza la noción de la aldea global, como si estuviéramos dilatados sobre sí mismos en efecto de postmodernismo. Lanzamiento del Sputnik en aquel momento, escribe, el planeta se convirtió en un teatro global en el que no quedaban espectadores sino únicamente actores. En la nave espacial Tierra no hay pasajeros, cada uno es un miembro de la tripulación. Estos hechos no se presentan como ideales, sino como realidades inmediatas. Durante los años ochentas, el concepto se emplea como figura obligatoria del discurso gerencial como el único porvenir del mundo. Se disuelve en el contorno de la forma. Tiene derecho a lo global todo aquel que participa en la economía capitalista y la racionalidad del mercado. Cfr. MATTELART, Armand. Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad actual, p 28.

La categoría de globalización está supeditada a la categoría de modernidad, lo anterior lo demuestra las investigaciones presentadas por la ética filosófica de la liberación: Dos son los conceptos que refieren a modernidad. El primero es eurocéntrico y se comprende como emancipación, es decir “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón, por un proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano. Este proceso se cumplirá en Europa central, esencialmente en el siglo XVIII. El tiempo y espacio que describe Hegel y reafirma Habermas. La segunda versión de Modernidad, en su sentido de mundialización o globalizador, consistirá en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser “centro” de la historia mundial. A partir de 1492 todo el planeta se torna el “lugar” de una sola historia y es España la primera nación moderna con una doble contradicción por una parte tiene un pasado fuertemente arraigado en el feudalismo europeo y por otra parte representa el inicio de la modernidad del eurocentrismo. En el siglo XVII el pensamiento de Descartes será el fruto de un siglo y medio de modernidad. La modernidad europea será entonces el despliegue de las posibilidades que se abren desde su centralidad en la historia mundial, y la constitución de todas las otras culturas como “periferia”, podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la universalidad mundial. Así la modernidad como nuevo “paradigma” de vida cotidiana, de comprensión de la historia, de la ciencia, de la religión, surge a final del siglo XV y con el dominio del Atlántico. El siglo XVII es ya fruto del siglo XVI; Holanda, Francia. Inglaterra, son ya desarrollo posterior en horizonte abierto de España y Portugal. América Latina entra en la modernidad como la “otra cara” dominada, explotada, encubierta. Los ámbitos de la modernidad son: a) una civilización moderna que se autocomprende como más desarrollada, superior. b) La superioridad obliga a desarrollar en los sujetos concepciones maniqueas de civilizado vs bárbaro. c) El camino explicado en términos pedagógicos de ser el seguimiento del modelo eurocéntrico como el único modo de ser sin otra manera de existir. d) *Como bárbaro se opone a proceso civilizador, la praxis moderna ejerce la violencia sin ésta es necesaria para destruir los obstáculos que impidan la civilización.* e) Esta violencia es dominación que produce víctimas ( de variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi ritual de

El terrorismo del mercado total para poder efectuar sus acciones tiene que ejercer la forma pedagógica del miedo, ésta está fincada en los fundamentos de la racionalidad instrumental que tiene como propósito imponer sus objetivos mediante la relación instrumental del miedo.

Para poder analizar lo que significa la pedagogía del terrorismo, se tiene que comprender el hecho en sus acciones literales, después buscar ejemplos del fenómeno y por último describir sus tendencias.

En principio se tiene que tomar en consideración que las acciones terroristas a inicios del siglo XXI, no solamente se hacen presentes a escala regional o local sino que se convierten en actos globalizados, esto nos da un indicador que nos hace pensar que la disyuntiva del riesgo entre la vida y la muerte sea para toda la humanidad; si la disyuntiva es para toda la humanidad, también quiere decir que se trata de un problema que debemos atender con urgencia, si como humanidad queremos seguir viviendo, y es en este marco de ideas que el tema resulta inaplazable.

En el contexto de la disyuntiva vida-muerte la humanidad se encuentra frente a la necesidad de generar nuevos horizontes de comprensión para entender que significa el terrorismo, ya que las formas tradicionales de investigación en estos momentos son insuficientes.<sup>9</sup>

¿Qué significa el terrorismo dentro de un mundo globalizado?. La respuesta tendría que insistir en la condición estructural en el sentido de que el terrorismo no es propio de ciertas regiones de la geopolítica, éste se dirige a todos los habitantes del planeta, no hace distinciones, toda la humanidad tiene el carácter de víctima. Se trata entonces de un terrorismo globalizado, su nuevo significado pretende genera un ambiente de tensión y destrucción contra cualquier posibilidad que implique una

---

sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus víctimas del carácter de ser holocausto de un sacrificio salvador ( indio colonizado, esclavo africano, mujer, naturaleza destruida). f) Para el civilizador moderno, el bárbaro tiene la “culpa” por oponerse al proceso civilizar y debe ser conducido mediante la pedagogía que reconozca que la civilización se ejerce por su bien. g) Por último el proceso civilizatorio de la modernidad, se interpretan -en su versión tradicional- como inevitables los sufrimientos; o sacrificios (los costos) de la modernización de los otros pueblos atrasados e inmaduros. Cfr. DUSSEL Enrique; Hacia una filosofía política crítica p 345- 355

<sup>9</sup> Una de las formas tradicionales de explicar un problema es mediante la lógica del determinismo lineal de contingencia fatal, este tipo de explicaciones que imperaron durante todo el siglo XX, fueron la forma privilegiada de apropiación del conocimiento científico que se fundamentaba en el modelo de correspondencia entre los hechos y las ideas, desde este presupuesto se establecía la lógica de que toda causa precedía a un efecto, y que se presentaba siempre y de manera igual en todo espacio y tiempo. La lógica del determinismo lineal tiene un nivel de necesidad explicativa pero también tiene un nivel de insuficiencia, dentro de esta situación límite nos mantendremos en este trabajo.

esperanza, utopía o praxis de transformación del mundo desde opciones distintas, ya que en esencia se está hablando del fundamentalismo del mercado absoluto.<sup>10</sup>

En este marco de ideas el objeto de estudio de este apartado son las acciones terroristas que nacen de la consecuencia de un mundo donde el mercado pretende dominar toda la cultura, la religión, la política, la educación que es absorbida por él. Los países a través de sus gobiernos le ceden terreno de forma gradual propiciando que el mercado imponga su racionalidad. El mercado cuando actúa como un fundamentalismo, se convierte en el principal enemigo de la vida humana, y una de sus formas de expresión más contundentes es el terrorismo, esto se puede apreciar en la lógica de exclusión que ha dividido a la sociedad globalizada en dos grandes grupos: los solventes y los insolventes. Éstos últimos, que ni producen ni consumen, no le interesan en absoluto, los traduce en víctimas que “deben desaparecer” porque están fuera de las reglas del juego, resulta una carga costosa que hay que eliminar.<sup>11</sup>

Si se profundiza sobre la esencia del terrorismo globalizado en el contexto del mundo del mercado totalitario, encontramos que la victimación se pone de manifiesto en la corporalidad humana que ha sido llevada a sus últimos límites, mediante el uso calculado de la violencia o la amenaza para lograr sus objetivos de intimidación, coerción o provocación; siendo éste su escenario de acción.<sup>12</sup> Estamos en presencia de un hecho con un alto grado de significación, se trata de una señal de vida, porque el terrorismo está colocando a la humanidad en la disyuntiva entre la vida-muerte. ¿Por qué? la razón es que se está hablando en el sentido de que el terrorismo del siglo XXI no solamente corresponde a la intimidación de un grupo o

---

<sup>10</sup> Cfr. STERN, Jessica. Op-cit., p 33.

<sup>11</sup> La noción de paradigma remite a realizaciones o estilos de racionalidad universalmente reconocidas que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad, esta categoría recupera también el análisis filosófico respecto a los fundamentos epistemológicos de la ciencia. Cfr. KUHN, S Tomas; La estructura de las revoluciones científicas, p 218.

<sup>12</sup> La categoría de “**corporalidad victimada**” es una categoría de nuestro trabajo de investigación, dice referencia al último nivel de la realidad humana de nuestra vida como receptáculo de los deseos, sentimientos, razón, lingüística, inconsciente. Éstos son algunos de sus límites, su condición de no rebasable, significa que atentar contra ella, pone en riesgo la vida de la humanidad. Al decir corporalidad, no solamente nos estamos refiriendo a su nivel de materialidad, estamos considerando que esta corporalidad es social por ontología y global por historicidad. Así el cuerpo es solamente el objeto inmediato como una de las formas en que la materia adopta a la vida. A diferencia de cuando estamos hablando de corporalidades vivientes como potencialidades de vida que no se agotan en la pura percepción inmediata del llamado cuerpo. Hay en la corporalidad un estricto sentido de “dar-de-si-más” no sólo en lo cuantitativo sino en lo cualitativo para hacer nuevas formas de realidad. **La victimación** en esta investigación es la puesta en riesgo de toda la vida humana por los efectos intencionales del terrorismo. Esta categoría se inicia en el terreno de la investigación pedagógica con los trabajos de Paulo Freire: “*Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Conciben su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como **cuerosos conscientes**”*. FREIRE, Paulo; Pedagogía del oprimido, p 78.

gobierno sino de organismos macronacionales expresados como potencias militares mundiales a nivel globalizado que ponen en riesgo la vida de toda la humanidad.<sup>13</sup>

Sintetizando el concepto diríamos que el terrorismo es una época de miedo en la espera por la muerte. El terrorismo son las acciones que tienen la intención de aterrorizar, es decir, de influir miedo para obtener determinados comportamientos en el Otro.

Es una experiencia que pertenece al orden de lo terrorífico, porque lo que suscita es la angustia y el horror en la espera del cumplimiento de las amenazas. Es por esta razón que el terrorismo se hace terrorífico, significa el permanente retorno de la muerte.

Un ejemplo de esta situación lo podemos encontrar con las imágenes de un mundo que guía sus acciones desde el modelo de guerreros fanáticos que combate contra guerreros fanáticos, marchando “siempre hacia delante en unidad perfecta”, pensando todos los mismos pensamientos y repitiendo las mismas consignas, actuando como si estuviéramos en “un móvil de perpetuo movimiento”, “sin fricción ni rozamiento” para triunfar persiguiendo al otro que es el terrorista que no piensa y no actúa como el mercado lo ordena. Un orden “perfecto” sostenido sobre la base del terror para generar la servidumbre y la ignorancia. Guiado por una ortodoxia fundamentalista que quiere que no pensemos y solamente sobrevivamos en la ingenuidad.

La afirmación de que mercado globalizado se aplica como un fundamentalismo, significa que si nos guiamos como sociedad por la vía de la maximación de la ganancia para beneficio de mínimos sectores de la población mundial, sin considerar las consecuencias que producen sus efectos intencionales y no intencionales, estamos al interior de una de las formas del terrorismo más radicales en la historia de la humanidad.<sup>14</sup> Esto debido a que dichas acciones nacen del miedo que se impone

---

<sup>13</sup> Una señal de vida es una mediación signica que privilegia la función pragmática. Dentro de su función pragmática adquiere un sentido límite pues su anuncio determina la elección por la vida o la muerte. Ejemplos de ella lo tenemos en el caso de un asaltante que nos cuestiona sobre el dinero o la vida. Elegir por la vida es tener la posibilidad de seguir eligiendo, la elección por la muerte cancela toda posibilidad de elección.

<sup>14</sup> Los fundamentalistas quieren determinar, regular y controlar todas nuestras manifestaciones vitales, desde la vida cotidiana hasta la educación formal, pasando por la justicia, nuestras opiniones, diferencias entre el bien y el mal o alternativas políticas. El fundamentalismo se expresa como verdades eternas, omnipresentes y omniscientes, sean éstas de índole nacionalista o ideológicas del Dios que está en los cielos o de los ídolos de este mundo (mercado). La ofensiva del fundamentalismo del mercado total ha vuelto de manera radical con el inicio del siglo XXI, negando cualquier tipo de alternativa y con muchos seguidores y afectando todas las relaciones humanas. Se propone según su discurso oponerse a los terrorismos, sobre todo aquellos que están anclados en las tradiciones, mediante una VERDAD finalista para todos los tiempos y basada en la fe ciega en las leyes del mercado y su racionalidad: medios-fines, maximización de la ganancia con los menores costos y explotando al máximo a la naturaleza y al ser humano. El argumento fundamentalista alude a ciertos saberes sustantivos o ciertas normas que constituyen los fundamentos o cimientos sobre los que se edifica todo el edificio del saber o los códigos de racionalidad prácticos: el mercado lo

para la aceptación acrítica de pautas unilaterales, totalitarias y fundamentalistas de un capitalismo globalizado que atenta contra la vida de toda la humanidad.<sup>15</sup>

En este sentido es que sostenemos la tesis de que a inicios del siglo XXI, se vive un terrorismo que nace de las consecuencias de aplicar los principios y criterios del sistema de globalización neoliberal del mercado total como un fundamentalismo ortodoxo, esto significa que no existe ninguna otra opción que no sea la subordinación a la sociedad del mercado total. Sus principios son someter a toda la sociedad en lo macro y lo micro para que guíe sus acciones desde la economía del mercado capitalista -ya que según esta versión- es siguiendo estos principios como se logrará cumplir con las máximas aspiraciones del ser humano. Sin embargo las consecuencias tanto intencionales como no intencionales a escala mundial, representan la muerte o sobrevivencia de las grandes mayorías de la población del mundo y esto en su última instancia, se traduce en la muerte de todo lo humano.<sup>16</sup>

¿Qué significa la lógica del mercado en el marco de la sociedad del siglo XXI?. Se trata de un modelo definido por la defensa del intercambio comercial sin ninguna traba institucional (neoliberalismo) que maximice las ganancias de mínimos sectores de la población y empobrezca a las mayorías, este modelo se impone como el único y el mejor para preservar la libertad de cada individuo. Es un sistema que se propone como la única garantía de distribución justa y equitativa según los méritos, esfuerzos y capacidades de cada uno. Asume el principio de la eficiencia en la maximización de la ganancia para el capital y de la óptima relación medios-fines, siguiendo los criterios de la racionalidad instrumental como el elemento principal del desarrollo de la civilización humana. Las diferencias sociales, la pobreza, la

---

puede todo. Según el fundamentalismo, toda creencia justificada se apoya en creencias también justificadas, y así hasta llegar a creencias últimas que ya no se justifican en otras creencias, sino que se auto-justifican; esto es, que son evidentes en sí mismas. El fundamentalismo moderno del mercado total, apela a una razón formal que no exige saberes sustantivos últimos, sólo defiende que las creencias se justifican en virtud de que se cumplan las reglas del mercado. La creencia es dependiente y se justifica si ésta es coherente con la regla.

<sup>15</sup> La teoría de la elección racional, ubicada en el contexto de los efectos no intencionales, nos dice que las explicaciones intencionales suelen ir acompañadas por las consecuencias no deseadas que hay en la acción deliberada de las personas o grupos sociales. Los teóricos de la elección racional presenta una especial atención a dos tipos de consecuencias negativas, no deseadas: la contrafinalidad y la suboptimalidad. La primera está en relación con la falacia de composición, que tiene lugar siempre que las personas actúan en función del presupuesto erróneo de que lo que es óptimo para cada individuo en determinadas circunstancias tiene que serlo, simultáneamente para todos los que se hallan en esa circunstancia. La suboptimalidad tienen que ver con individuos que al enfrentarse a elecciones interdependientes, eligen determinada estrategia, en la creencia de que el resto de los individuos hará lo mismo y también de que todos podrían haber logrado los mismos resultados, como producto de las mismas acciones. Los efectos no intencionales aparecen en el ámbito de la facticidad cuando ignoramos que toda acción intencional produce efectos no intencionales, ya que pensamos que todas nuestras acciones se vinculan con relaciones lineales de causa-efecto. Lo anterior nos explica como al radicalizar los objetivos de nuestras acciones de forma obsesiva nos colocamos en los extremos que producen acciones contrarias. Cfr BAERT Patrick, *La teoría social en el siglo XX*, pp 190- 191.

<sup>16</sup> Como se ha venido suscribiendo en esta tesis el terrorismo ya no puede ser entendido como la acción violenta de los excluidos del sistema que se enfrentan anárquicamente al orden establecido.

discriminación y la exclusión de las mayorías son consideradas efectos colaterales (pequeños ruidos en el orden del sistema), que impiden el progreso y por lo tanto hay que aniquilar. Se trata de una lectura de la sociedad como si fuera el modelo de la selección natural para garantizar la supervivencia y la evolución.

Por ser los efectos de una sociedad del mercado total una manifestación globalizada, es necesario considerar la interpelación que las víctimas hacen por nuestra responsabilidad ética, ya que los efectos por las consecuencias de asumir este modelo como un fundamentalismo, se enfrentan al límite en la disyuntiva entre la vida y la muerte de toda la humanidad. Estos efectos son los que representan el escenario del terrorismo en la época de la cuarta guerra mundial.<sup>17</sup>

Si se hace referencia a los antecedentes históricos, hay que tener en cuenta que un acontecimiento que puso en marcha el terrorismo del mercado globalizado fue el “big bang” del capitalismo de los años ochentas, éste se adoptó como una estructura reticular que produjo un mercado que se expandió horizontal y verticalmente (para aparecer como progresista), sin embargo mantuvo de forma ortodoxa sus fundamentos; es decir que su estructura no cambió y por el contrario se hizo más radical en sus principios. Esto puso en condiciones de sobre vivencia a la mayoría de la humanidad por el caos absoluto (como límite de vida) en que se encuentra el mundo actual; entre los principales acontecimientos está la manera desesperada en como los países dependientes del gran capital en lo macro y en lo micro quieren adoptar este modelo; tal situación está acentuando la muerte. La globalización del mercado se presenta para la humanidad en condiciones de victimación como caos absoluto, porque los ciudadanos están atrapados en el corazón de la crisis, donde lo viejo no ha terminado y lo nuevo nunca llega, no sólo nunca llega sino que además produce cada vez más muertes por la vía de la exclusión.

Un sistema globalizado que se fundamenta en la exclusividad de la acción desde el mercado, es terrorista cuando no critica sus principios y afirma que hay que luchar hasta sus últimas consecuencias contra todo aquel que atente contra mercado, porque se está poniendo en riesgo la seguridad del mundo. Esto significa que lo distinto debe ser combatido pero además se deberá ejercer en él todo el miedo que

---

<sup>17</sup>Una explicación del terrorismo desde la teoría de los efectos no intencionales, nos diría que éste es la consecuencia que aparece como contraria pero determinante a la radicalización de los principios que fundamentan una sociedad y se traduce en las acciones para mantenerla en su estado original, así entonces toda acción humana que desean mantener el estado de cosas “intacto” se convierte en un terrorismo. El modelo explicativo de la teoría de los efectos no intencionales nos habla que ciertamente toda acción humana lleva un objetivo; por ejemplo, el beber agua puede tener como objetivo apagar la sed, pero tomamos más agua de la que nuestra consistencia corporal puede resistir, produce el efecto contrario, este efecto está relacionado con su objetivo, así un efecto no intencional se produce cuando nos guiamos por relaciones lineales causa-efecto de manera particular sin tomar en cuenta nuestro entorno. En este sentido una lucha obcecada y unilateralmente guiada por un fin aislado conduce a menudo al fin opuesto que se pretendía.

sea posible para dejar lecciones claras de quién tiene el poder, son acciones unilateralmente impuestas sobre la voluntad del otro por la vía de la violencia. Imágenes asociadas con aspectos amenazadores (se utilizan para “persuadir”) y separar los límites entre lo interior y lo exterior, entre nosotros y ellos. La xenofobia reforzada por el pánico que se traduce en ver al distinto como el enemigo. Es una creencia basada en el fundamentalismo de que son los excluidos del mercado los enemigos a los que hay que combatir. En este contexto el terrorismo actúa mediante la identificación, aislamiento y vigilancia de todo aquel que pudiera resultar sospechosos para que se pueda evitar su influencia. La humanidad está viviendo un sistema de represión que se ejerce por las meras sospechas, se trata de un terrorismo que actúa de forma preventiva.<sup>18</sup>

*“Dado que el gobierno absoluto reside en Big Brother y éste es inefable, todo debe de coincidir con sus designios y discursos. Por ejemplo, si la economía experimenta una baja de quince por ciento respecto de la anterior, Winston debe alterar los periódicos del pasado para disminuir las cifras en un treinta o cuarenta por ciento y así el discurso de Big Brother refleje un incremento en la economía. Las noticias siempre deben ser positivas, todo debe marchar bien aunque la realidad diga lo contrario. En Oceanía los ciudadanos son cuidadosamente observados a través de unas pantallas que se encuentran en todos los lugares posibles. La intimidad o la soledad no existe ni siquiera en los dormitorios. Micrófonos ocultos detectan los ritmos de respiración de las personas, registran lo que la gente murmura mientras duerme identificando cualquier posibilidad de complot contra el gobierno. En este mundo los niños son educados como espías de sus propios padres (de sus propios hermanos) y ante cualquier sospecha de traición al gobierno del Big Brother el acusado es desaparecido, vaporizado. Leer y escribir a voluntad está prohibido, al igual que tomar un paseo, andar solo o tener relaciones sexuales ( como no sea para procrear hijos y sin gozar del acto). El gobierno de Big Brother tiene un eslogan tripartita: war is peace, freedom is slavery, ignorance is strength ( la guerra es la paz, la libertad es la esclavitud, la ignorancia es la fuerza) que dicta las normas de los habitantes de Oceanía. (...) El gobierno mantiene una*

---

<sup>18</sup> Un ejemplo de esto es la manera en como se hacen después del 11 de septiembre equivalentes los conceptos de libertad con seguridad nacional. Cfr. SOBRINO, Jon. Terremoto, terrorismo, barbarie y utopía. El Salvador, Nueva York, Afganistán. p 184.



*guerra perpetua. De este modo la población vive en constante terror y dirige sus energías hacia el odio del enemigo. El Big Brother es al mismo tiempo dictador y salvador porque es él quien los defiende de ataques extranjeros, quien vela por su seguridad. En pantallas se proyectan imágenes del enemigo (que cambia con gran facilidad), acompañado de una cierta música que provoca en la gente una reacción de odio hacia él y se le exige que durante esos minutos descargue toda su ira gritando, insultando, etcétera, para permanecer sosegados todo el día.<sup>19</sup>*

Una máscara de archivos con siniestras connotaciones sobre la actividad terrorista del otro, el distinto es el terrorista, porque es sospechoso de oponerse a los fundamentos del sistema. Así el sistema juzga desde el riesgo que pueden producir no las acciones concretas sino las posibilidades que los individuos, los grupos o las naciones tengan de actuar contra el sistema.

*“Un hecho que llama particularmente la atención en estos mecanismos de seguridad es que, a pesar de usar una tecnología considerada racional y objetiva para la identificación del riesgo, comparándose incluso con los chequeos médicos que actúan preventivamente para evitar, por ejemplo, el desarrollo de un virus en la práctica, tales mecanismos de seguridad son radicalmente opuestos a los procedimientos científicos (aunque su estructura formal adquiere este sentido) (...) el riesgo (son las conductas consideradas) (...) indecorosas o detestables por las convenciones de uso: los criterios de seguridad”.*<sup>20</sup>

Si se analiza el fenómeno desde sus hechos se puede ver que este tipo de racionalidad obsesiva-radical, se hizo presente para todo el mundo a partir del 11 de septiembre del 2001, el terrorismo que sólo se venía presentado, según la versión “estándar-mediática-funcional” en la periferia del mundo globalizado, que hacía creer que el terrorismo eran producto de acciones aisladas de fanáticos que solamente se manifestaba en el mundo de la periferia, mostró una de sus caras inéditas, porque sus

---

<sup>19</sup> PIÑA, Gerardo; 1984 o los límites del Big Brother. En la Jornada, Jornada semanal, 14 de septiembre 2003, # 445, p 3.

<sup>20</sup> WHITAKER, Reg. El fin de la privacidad, p 38

efectos de violencia se dieron de manera “masiva”, sobre la población civil dentro del corazón de un mundo que se asumía como intocable (el corazón del capital y el armamentismo).<sup>21</sup>

Posteriormente el escenario que teatralizó los mecanismos de la muerte, hizo su presencia en Afganistán e Irak como los días de la atrocidad masiva de la maquinaria capitalista-militar, utilizando como pretexto que se estaba atentando contra la democracia, la libertad y la seguridad mundial, mostró la acción de los terroristas en su máxima potencialidad. El escenario de la muerte actuó despreciando todo argumento y sin respeto por los principios más elementales de vida. Supuso que su misión era la encomienda de imponer en todo el mundo su orden bajo la fuerza de la intimidación.

Resulta estremecedor ver la desesperación y el miedo en las corporalidades victimadas que alterna con el estallido de las bombas y los misiles.

Esta señal límite, detonó nuevamente la puesta en riesgo sobre la posibilidad de acabar con la vida de todo el planeta, pues como se ve en el trascurso de esta investigación, la razón es que la humanidad está expuesta en su totalidad a los principios del fundamentalismo que se ha vuelto ciego y sordo frente a las señales de vida, no solamente de una región del mundo sino de toda la humanidad que se encuentra a merced este tipo de terrorismo.<sup>22</sup>

Un ejemplo de este tipo de terrorismo es el miedo que impregna los modos de extremar la vigilancia ciudadana, reforzando los dispositivos de seguridad en nombre del “antiterrorismo”. Las intromisiones a la vida colectiva e individual, se constituyen en la represión a la esperanza por la vida y ésta se manifiesta en un mundo de permanente vigilancia de la vida cotidiana.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> El terrorismo se presenta de manera previa a los acontecimientos del 11 de septiembre con la estrategia de seguridad nacional de Estados Unidos, ésta se encamina a cancelar de manera definitiva el equilibrio de fuerzas de los últimos 50 años, reemplaza la disuasión y la no-proliferación armamentista con la acción “preventiva” cuyo significado es un terrorismo globalizado para la destrucción de todo Estado, grupo o persona que obstaculice los designios del aparato militar – económico-político- y afirma que no se tolerará que ningún adversario intente igualar o superar su poderío bélico. Bajo el falaz argumento de defender la libertad, el libre mercado y la propiedad privada, se impone al mundo una visión única e imperial que no tiene ningún nivel de tolerancia a la pluralidad pasando por alto el orden internacional. La doctrina de las acciones preventivas son a todas luces terrorismo, pues pretende someter a toda la humanidad, mediante la amenaza de intervención militar con el pretexto de defender los valores (libre mercado-propiedad privada-libertad) y sus grandes corporaciones transnacionales como arma de presión y chantaje para la muerte.

<sup>22</sup> ¿Una coincidencia? Según los informes recabados por varias firmas de Wall Street, la semana previa al ataque se observó un desplome en los precios de las corredurías domiciliadas en las Torres, compañías de seguros y de las empresas de aviación –Excepto KLM- , directamente afectadas por el evento. Cfr. SAXE-FERNÁNDEZ John. EU: regime change y guerra. En la Jornada, Sección economía 23 de enero 2003, p 25.

<sup>23</sup> Ese gran hermano, que nadie ha visto ni reconoce, está omnipresente en esta hora del mundo; en una pedagogía domesticadora, vista en una telepantalla que sueña con moldear millones y millones de personas “todas ellas con la

Conforme lo visto está muy claro que tenemos que el problema del terrorismo, se tiene que abordar desde la racionalidad ético-crítica y cuestionarnos: ¿Cómo generar alternativas frente esta situación que está poniendo en riesgo los límites de la vida humana en el ámbito globalizado?<sup>24</sup>

Reiterando lo dicho tenemos que la victimación que está causando el terrorismo, tuvo como referentes a inicios del siglo XXI los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001, y puso su escenario de teatralización en la invasión a Afganistán y después a Irak. La memoria de la historia les dirá a las nuevas generaciones que estas fechas se recordarán como el inicio la cuarta guerra mundial, y con ellas una inédita y radical puesta en riesgo de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana.<sup>25</sup>

La manera en que como está operando el terrorismo es a través de las acciones preventivas. Esta forma de actuar está acompañada del contenido de un discurso que se presenta con actos de habla perlocucionarios que tienen como propósito provocar de manera explícita e implícita el terror. Mediante el miedo se

---

misma cara”: una clonación de su carácter autoritario. El gran hermano gana en fuerza y en sutileza. Multiforme y astuto, ha creado la ilusión de que todo lo que atenta (a) contra la libertad debe ser eliminado para seguir promoviendo la democracia del capitalismo como la única ley del mundo. Así se construye la más grande sistematización de la contra utopía: un orden único que hace del terrorismo una ley de hierro contra todos los desobedientes. Para tiranizar al mundo el gran hermano presenta dos caras: un rostro carismático apoyado en la retórica y deslumbrándonos con el ingenio de su tecnología -inaccesible para las grandes mayorías- para el consumo de la vista en una telepantalla. Por otro lado su rostro de poder que nos registra, nos mide, nos vigila y nos normaliza recordándonos que somos libres pero hay que destruir a todos los que se opongan a la libertad.

<sup>24</sup> El tema de los fundamentos éticos de la pedagogía lo realizamos en 1997. Entre sus conclusiones consideramos que es necesario generar distintos tipos de racionalidades ético-pedagógicas que articuladas a la organización política, asuman una posición distinta al terrorismo, es decir que generen acciones de resistencia y transformación a favor de la vida plena de toda la humanidad desde el ámbito de la educación.

<sup>25</sup> Aunque fácticamente en esta fecha se inicia la cuarta guerra mundial, ésta ya se venía anunciando desde que se desconoce el protocolo de Kyoto, el Tratado de Limitación de Proyectiles Balísticos, el Tribunal Penal Internacional y la Convención Internacional contra la Tortura. El fundamentalismo con que el gobierno estadounidense desarrolló el terrorismo cuando se negó al monitoreo de sus arsenales atómicos bajo el tratado de Control de Armas Biológicas, mientras desarrolla cepas de ántrax como las que después del 11 de septiembre causaron la muerte de varias personas en su propio territorio, a todas luces sustraídas de un laboratorio del Pentágono y no procedentes de Irak, como se dijo al principio. Añádase el discurso de Bush II en West Point en el que se arrogó el derecho de asestar unilateralmente golpes “preventivos” donde quiera que su país se considere amenazado o de los planes que prevén el uso de armas nucleares contra naciones que no las poseen. El gobierno que dice preocuparse tanto por la proliferación de armas de destrucción masiva es a la vez el mayor productor y almacenista de esos medios y reclama a Irak-donde los inspectores de ONU trabajaron siete años- no aceptar que lo supervisen, pero se opone a priori a considerar recientes propuestas de Bagdad que podrían propiciar una salida política. En el grupo llegado ilegítimamente al poder en Washington en 2001, predominaron los partidarios de la hegemonía de Estados Unidos en el mundo mediante el recurso de la fuerza, que ha utilizado irresponsablemente e impudicamente luego de dolorosa coyuntura del 11 de septiembre para justificar y acelerar la aplicación de su agenda geopolítica. El silencio y la displicencia, cuando no la complicidad, ante ese hecho de una mayoría de gobiernos y muchos intelectuales es un presagio ominoso. La conducta de los que llegaron a la cúpula imperial mediante el fraude electoral en Florida es muy semejante al de los pregoneros de Reich hitleriano en vísperas de la segunda guerra mundial. Cfr. GUERRA, Cabrera Ángel. ¿Otra vez Munich?. En la Jornada, sección política /opinión. 8 de agosto de 2002. p 17.

hace prisionero al circuito de la vida del circuito del mercado. El mundo de la globalización del mercado actúa con la lógica del terrorismo, porque absolutiza la racionalidad estratégica del cálculo de los medios para cumplir su finalidad de acumulación del capital para las minorías que detentan el poder.<sup>26</sup>

Otra de las formas en que se presenta el terrorismo es la presencia de un capitalismo de impulso al “record”, su esencia se da mostrando cada vez mayor velocidad tecnológica para actuar en logro de sus fines: un afán (obsesivo) que tiene como analogía los modelos de los sistemas informáticos. Una racionalidad que intensifica el impulso abstracto del “record” para exprimir el provecho máximo en conseguir el objetivo en el menor tiempo posible, no importado cuales sean los medios para lograrlo.

Del escenario del terrorismo se desprende una praxis que tiene como escenario la “visión-mediática” del sufrimiento y la muerte que se les inflige a las víctimas, esto es necesario (sic) para que “todo el mundo” asuma (proceso de enseñanza-aprendizaje) que “se debe” aniquilar toda oposición al sistema de globalización neoliberal.

*“Ese es particularmente el caso en la guerra, y así lo demuestran numerosos ejemplos, tales como el bombardeo de Dresde o la*

---

<sup>26</sup> Y es que los veteranos de la guerra fría no podían quejarse del giro de los acontecimientos tras el 11 de septiembre. Cabe incluso imaginarlos frotándose las manos. Porque, los atentados les han restituido un elemento estratégico fundamental del cual se habían privado durante la década del derrumbamiento de la URSS en 1991. ¡Al fin! un adversario.

Bajo el nombre de terrorismo internacional el adversario elegido fue el islamismo. Esto “justifica” todas las medidas autoritarias y todos los excesos contra el Otro distinto al mercado. Incluida la versión globalizada del macartismo, que tendría como blanco, más allá de las redes de las organizaciones terroristas, a todos aquellos que se opongan al fundamentalismo del mercado y su expansión global. Un ejemplo: después de los acontecimientos del 11 de septiembre con la frase “muerte a Osama Bin Laden”, tras de esta frase vino la muerte en la primera semana de más de tres mil personas. Sin embargo el combate desigual mostró que aquel que puede en lo más (efectos intencionales) no siempre puede en lo menos (efectos no intencionales); pues las grandes guerras anteriores se enfrentaban con ejércitos, hoy estaban frente a un enemigo simbólico y virtualizado por los medios de comunicación. Este nuevo combate donde el fuerte se enfrenta al débil o al “loco”, y que la experiencia de la historia nuestra que es fácil de iniciar pero no fácil de concluir, ni tampoco se garantiza que se alcancen los objetivos perseguido sin verse involucrados por los efectos no intencionales que escapan a la lógica medio-fin. Al atacar Afganistán con el citado pretexto de que el régimen Talibán de ese país protegía a Osama Bin Laden, el gobierno estadounidense sabía perfectamente que iniciaba la fase más sencilla del conflicto. Y que la concluirá con relativa satisfacción y con costos mínimos en términos “bajas” para el ejército invasor. Pero la victoria militar contra el “régimen más odioso del planeta” no garantiza que con esa facilidad se atrapara a Bin Laden. El segundo objetivo parece “más ambicioso”, se trataba de acabar con el terrorismo internacional y aquí el enemigo es toda forma de oposición, esta situación deja en el azar caótico a toda la humanidad. Al respecto, el 11 de septiembre marca una clara ruptura. En nombre de la guerra contra el terrorismo, se implantó en Estados Unidos una justicia de excepción. El ministro del ramo John Ashcroft, hacia aprobar una ley antiterrorista con envoltura de patriótica que permite a la autoridad detener a sospechosos extranjeros por tiempo indefinido, deportarlos, encerrarlos en celdas de aislamiento, vigilar su correo, sus conversaciones telefónicas y sus comunicaciones vía internet, y registrar su domicilio sin autorización judicial.

*destrucción de Hiroshima y de Nagasaki (único lugar del planeta donde se ha realizado un ataque nuclear contra población civil). Esas operaciones no respondían a ningún objetivo estratégico. Su finalidad era psicológica: (...) un choque psicológico tal que aniquilara su voluntad y su capacidad de resistencia con el propósito de precipitar una capitulación que (...) no (se) tenían ninguna certeza de conseguir por los medios tradicionales clásico y, en todo caso, no habrían podido obtener sino al precio de combates encarnizados y de considerable número de víctimas”<sup>27</sup>*

En este hecho está -como se describe en esta introducción- una pedagogía basada en el fundamentalismo del mercado y desarrollada en la racionalidad instrumental, que nos enseña para que aprendamos que debemos siempre y en todo caso adscribirnos a los principios del mundo capitalista del mercado global, se trata de enseñarnos también que la “verdadera acción” es asumir el papel de desplazar la “insensata y mezquina” política de un “pasado maldito” que por su tradicionalismo o por su intencionalidad de pensar en futuro distinto hay que destruir. Este discurso se traduce en una “acción pedagógica acrítica” que tiene como objetivo enseñarnos estructuras de representación que ven la realidad como una visión unívoca -todo esto- mediante el recurso de la didáctica del dualismo “maniqueo sordo”, que jamás abandona sus presupuestos y se niega a dialogar con el Otro. Tenemos entonces una pedagogía que solamente enseña para que el Otro aprenda, que cualquier alternativa distinta, es una creencia sin posibilidades de transformación, además quiere enseñarnos que son las víctimas mediante su deseo de esperanza y utopía los responsables del terrorismo y por lo tanto se justifica la necesidad de exterminarlos.

28

La pedagogía del terrorismo es una pedagogía de la sanción y el castigo al “culpable” (racionalidad instrumental) pero en el caso de un mundo globalizado, su objetivo es toda la humanidad, se dirige a toda la humanidad que atenté contra sus

---

<sup>27</sup> GUENIFFEY, Patrice. *Op-cit*, p 73.

<sup>28</sup> Estamos hablando de una pedagogía que parte del presupuesto del sujeto de la acción en el marco contextual del mundo de la vida (leben welt), mediada por la relación fines-medios, así tenemos que la gran mayoría de las cosas que hacemos las que realizamos de manera irreflexiva y dentro de “hábitos contextuales”, acción espontánea o inconscientemente. Lo anterior no significa que no podamos reflexionar sobre lo que hacemos y crear una teoría y una metodología para investigar la “acción humana” y conocer como logramos nuestras finalidades o transformamos el medio ambiente. Sin embargo este es un momento segundo de la realidad primigenia donde actuamos. Una pedagogía fincada en esta teoría nos dice que existen dos tipos de acción pedagógica una implícita en el “mundo de la vida” dentro del cual fuimos educados y otra la que se realiza con fines explícitos de educar y reflexiona mediante el uso de la ciencia sobre sus contenidos y métodos de trabajo. Una pedagogía de la acción se da en lo cotidiano y lo práctico trata de los asuntos diarios de problemas y situaciones concretas.

principios y como tal cualquiera puede resultar sospechoso. Castigar para reparar, pero también, castigar para prevenir.

El terrorismo propaga su pedagogía del temor universal, mediante el uso la racionalidad instrumental absoluta, y por ende azota en todo tiempo y sin aparente motivo. Su lógica se verifica en proporción al clima de desesperanza que genera entre las víctimas. La violencia se dirige hacia la corporalidad como último límite de lo humano; esto traducido al nivel material es lo que se da en el campo de la violencia física, si lo pasamos al campo de lo simbólico es lo que paraliza todo deseo de un futuro mejor (esperanza).

De manera concreta se usa el miedo provocado por la violencia que se desplegó después del ataque a Irak, enrolando principalmente a los medios de comunicación en el respaldo de los ataques preventivos, la meta era mostrar que hoy era el pueblo de Irak, sin embargo el objetivo es que cualquier nación o individuo pudiera ser considerado como terrorista. Se mostró la cara perversa del terrorismo en la espiral de la muerte que se teje en torno al fundamentalismo de la maximización de las ganancias para que unos pocos obtengan y disfruten de los beneficios de la cultura de la muerte.

Para desarrollar su pedagogía el terrorismo usa el miedo como una ecuación que niega la vida, el miedo que nos impide entender los efectos que el terrorismo está produciendo es lo que paraliza nuestras acciones, ya que su único referente son las verdades a medias que nos venden como clientes, por este motivo decimos que es un fundamentalismo que es “sordo”, “ciego” e “insensible” a los efectos que está produciendo, porque su lógica opera desde la racionalidad estratégica, guiada por los principios del costo-beneficio-acumulación del capital para solamente maximizar las ganancias de una minoría, no importando si ésta acelera la cultura de la muerte.

Sin duda que su pedagogía se basa en el efecto del miedo que provoca un objeto desconocido que se sabe es peligroso precisamente porque nos cancela nuestra capacidad para ubicarlo cognitivamente, lo único que sabemos es que lo podemos identificar como un poder superior que impone sus designios. Este tipo de miedo lleva implícita la ansiedad que se caracteriza por el hecho de que no sé en realidad a que situación objetiva le tengo miedo. Esto hace la pedagogía del terrorismo y frente a esta situación la primera reacción que se nos pide es adscribirnos acriticamente a su poder si queremos mantenernos con vida.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Cfr. HÉLLER, Agnes. Teoría de los sentimientos. pp 102-105.

Para que el terrorismo se cumpla, su pedagogía se da en “motivadoras lecciones” (acciones pedagógicas de enseñanza para que el otro aprenda)<sup>30</sup>, dirigidas a toda la humanidad; mediante las afirmaciones de que se destruirían todas las decadentes instituciones que “han fracasado” en especial aquellas que tengan un sentido liberador para la humanidad y que expresen como referente la esperanza y su utopía; éstas serán suplantadas por la “única visión genuinamente inspiradora”: La del mercado globalizador de la economía neoliberal.<sup>31</sup>

Se trata de una pedagogía del terror universal que privatiza para el mercado todas las acciones, esto debido a que rompe los lazos de complementariedad entre la racionalidad estratégica con la razón comunicativa y la consecuencia de esto significa la ruptura con la racionalidad vital.

---

<sup>30</sup> ¿Qué es una teoría del aprendizaje? En la modernidad “tardía” donde el referente es el sujeto del conocimiento se trata de una (s) explicación (es) sobre cómo la gente APRENDE. Existen muchas teorías del aprendizaje actualmente entre las cuales destacan: Conductistas: que se orienta a recompensar, motivar, reforzar e identificar secuencias lógicas en nuestros contenidos de aprendizaje. Los estímulos mediacionales y respuestas mediadoras son según esta teoría, meras copias observables de conductas traducidas a indicadores cuantitativos. Cognoscitivitas: Porque buscamos que nuestros alumnos razonen, practique los métodos inductivos y deductivos y además sean capaces de aprender significativamente. Constructivista: Porque buscamos que los agentes implicados en la educación construyan sus conocimientos, a partir de sus experiencias y de procesos de asimilación y acomodación. Buscamos que reflexionen sobre su propio conocimiento: meta-conocimiento. Según Jean Piaget, estas teorías se basan en que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción donde la persona participa activamente. El aprendizaje no se produce por acumulación de conocimientos sino por la existencia de mecanismos internos de asimilación y acomodación. De manera específica en el aula se requiere de alumnos interactuando entre sí, para llevar a término un diseño o proyecto en el que se adquieren nuevos conocimientos. Herramientas y materiales con los cuales se pueda construir. De las teorías del aprendizaje constructivista se derivan la teoría del aprendizaje significativo que parte del supuesto en torno a que los conocimientos se fijan más fácilmente en las estructuras previas de los alumnos en la medida en que se relacionan los conocimientos nuevos con los previamente establecidos. Otro punto importante que se deberá tomar en cuenta para el aprendizaje con los intereses y contextos de los alumnos. Trabajar con esta teoría implica también el reconocer que la labor educativa ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que se dé por hecho que todo aprendizaje parte de “cero”, esto no es así, sino que los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechadas en su beneficio. Una de las tendencias que se derivó de esta teoría es el concepto de Aprender a Aprender que significa acompañar a los alumnos a ser estudiantes reflexivos y autocríticos, acceder a herramientas que les permitan aumentar su eficiencia y ser capaces de transferir la capacidad de aprender del contexto del Otro, y dotarse de la capacidad que les permita manejar situaciones nuevas e imprescindibles en el futuro. Socio-histórica: Porque con nuestros contenidos buscamos dar significado a la realidad basados en la influencia que ésta tiene sobre los educandos. Humanista: Porque el centro de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje es y será la persona. Esta teoría se centra en la persona como un sujeto responsable de sus propios procesos de aprendizaje. En este caso se promueve los valores en el aula y fuera de ella.

<sup>31</sup> Un ejemplo de esta situación traducida al campo de las políticas educativas nos dice que: “*Un conjunto de medidas que tienen ese objetivo se presentan al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnico y lenguaje organizacional. Las más importantes de tales medidas son la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la piramidización y la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales (y organismos internacionales) mediante la imposición de contenidos comunes y evaluaciones*”. Puiggrós Adriana, *Educación neoliberal y alternativas*. En Buenfil Burgos Rosa Nidia. En los márgenes de la educación.

Esta acción pedagógica basada en el fundamentalismo del mercado, se justifica porque -nos dice-, es necesario oponerse a los fanatismos del pasado. Esta posición es ingenua y perversa porque es una forma explicativa radical de todo o nada a través del referente valoral: bien v.s mal. Si solamente el sujeto guía su actuar por el maniqueísmo le es difícil exponer la sabiduría que valora la vida por encima de todo. Afirmar la vida del otro es lo que parece inútil para el terrorista.<sup>32</sup>

La pedagogía del terrorismo que se fundamenta en el totalitarismo del mercado traduce sus principios en la teoría del “fin de la historia” como una explicación para cancelar toda forma de deseo de futuro.<sup>33</sup> La teoría del fin de la historia se opone a la afirmación sobre las condiciones de posibilidad de construir una pedagogía que se fundamente en la conciencia ética de responsabilidad solidaria por la vida.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Digamos que el principio de sabiduría es el siguiente: no corresponde a principios y criterios éticos despojar sistemáticamente al otro de su justo techo, alimento, destruir sus habitaciones, sus medios de producción, su acceso a ellos y su capacidad para ejercer la racionalidad comunicativa. De lo anterior se deduce que en tal circunstancia el principio ético es ejercer la racionalidad y decir NO.

<sup>33</sup> Un ejemplo de la pedagogía del terrorismo en el ámbito de lo simbólico es la versión del mejor de los tiempos que tiene en Francis Fukuyama una de sus formas más conocidas, sin embargo en un ensayo publicado en el diario español “El País” titulado: ( Occidente puede resquebrajarse, 18/08/02), Francis Fukuyama se pregunta con inquietud si sigue teniendo sentido el concepto de Occidente en esta primera década del siglo XXI. “¿Donde se sitúa la línea divisoria de la globalización: entre Occidente y el resto del mundo o entre Estados Unidos y el resto del mundo?”. La sola formulación de la cuestión es importante, pues por una vía inesperada deja atrás la ilusión del “fin de la historia” proclamado por Fukuyama en 1989, “señalaba la victoria de los valores e instituciones occidentales –no sólo los estadounidenses-, lo que hacía de la democracia liberal y de la economía del mercado las únicas opciones viables”. Ahora él reconoce que ese consenso, forjado durante la guerra fría ( tercera guerra mundial), “se ha venido debilitando” al grado de que, tras la unanimidad de la condena de los ataques terroristas del 11 de septiembre resurge lo que él llama el antiamericanismo” europeo, que es una crítica al unilateralismo estadounidense frente a los contextos normativos internacionales, cuya última expresión sería la negativa a participar en una guerra contra Irak. Según Fukuyama, a los europeos les “escandaliza “ que la política antiterrorista, diseñada en el discurso del presidente Bush sobre el *eje del mal*, deje en manos de Estados Unidos la decisión sobre cuándo, cómo y contra quien usar la fuerza.

El debate entre estadounidenses y europeos, es según Fukuyama que los primeros creen que no hay democracia más allá del Estado-Nación emergido desde los presupuestos de la modernidad (economía capitalista-modelo tecnológico científico- reforma religiosa-libertad individual). Frente a los europeos que piensan que la democracia está relacionada con la voluntad de una nación no importa si ésta no es producto de los presupuestos de la modernidad. Para los europeos la globalización supone superar el tradicional concepto de Estado-Nación. En esta última propuesta todavía existen visos de unilateralidad frente a otras concepciones del mundo, aunque lo importante es destacar como Fukuyama pide una resignificación de su concepto de fin de la historia que queda en entre dicho. Con lo visto podemos afirmar que el planteamiento del fin de las ideologías que propone Fukuyama -como el mismo lo reconoce- no solamente está impidiendo el ejercicio de su tratamiento público y privado en el contexto actual, al mismo tiempo está convirtiendo su propia ideología en un verdadero obstáculo al desarrollo del conocimiento, pues la contradicción con los hechos, muestra como universaliza de forma irresponsable y dogmática criterios e interpretaciones claramente particulares.

<sup>34</sup> El argumento anterior se construye desde una racionalidad vital que sustenta que frente a los hechos que nos ponen en la disyuntiva vida-muerte, nuestro deber como ciudadanos y participantes de la comunidad globalizada es mantener la responsabilidad ética solidaria por la vida de toda la humanidad. En este sentido la lógica de racionalidad instrumental o el axioma de la falacia naturalista (de un juicio de hecho no se deduce un juicio de valor), se deberán poner en crítica aplicando los criterios y poner nuestras acciones al servicio de la racionalidad vital. La lógica sería de



Para analizar la teoría del fin de la historia, se formuló hace pocas décadas lo que se nombró la teoría del pensamiento doloroso, ésta nos dice que más allá de un momento preciso en el tiempo, la historia unilateral por su contenido ya no es real. Elias Canetti, nos dice que la raza humana se ha vuelto sorda y se niega a escuchar los referentes vitales, dejó de repente atrás la realidad (como criterio de verdad en correspondencia con la ética). La versión del “fin de la historia”, se complementa con la pedagogía instrumental y fundamentalista del mercado que niega los referentes vitales, su propuesta nos dice que solamente hay una razón en la historia (la del mercado) y que ésta nos conduciendo al mejor de los tiempos posibles y que otras formas de razón hasta la fecha no han sido verdaderas, por lo tanto hay que abandonarlas. Este presupuesto es el principio de pedagogía del terrorismo que busca enseñar para que todos aprendan y acepten el concepto del fin de la historia.

Otro pensador dentro de ese campo de trabajo es el francés Baudrillard que a inicios del siglo pasado también conceptualiza en correspondencia con Canetti el fin o desaparición de la producción, de lo “real”, de la historia y de otros conceptos como referentes del tiempo moderno. Este hecho significativo, lo denomina un “éxtasis en la historia”, un paso a la disolución del pasado que será sustituido por la trascendencia de la forma.<sup>35</sup>

En este sentido la historia como referente social, escasamente se mantiene viva y lo que estamos presenciando son una serie de simulaciones de efectos especiales o un mundo visto como un video-juego. Las estructuras estables, los nexos que la explicaban como tendencias en trayectoria, actualmente se remiten exclusivamente a la confluencia aleatoria que produce vértigo.

*“En su ensayo “El año 2000 ya pasó”, Baudrillard propone tres interpretaciones posibles de cómo la historia llegó a su fin. La primera hipótesis se inspira en la astrofísica, y tiene que ver con la posibilidad de que la creciente velocidad con que el universo se está expandiendo acelerando el movimiento de la historia hasta el punto en que ésta se desvanezca, diluyéndose en un hiperespacio donde perdería sentido todo. La segunda hipótesis se inspira en la física y*

---

la siguiente manera: “EN EL CASO DE ESTAR FRENTE A LA DISYUNTIVA VIDA-MUERTE, DE UN JUICIO DE HECHO SI SE DEBE DEDUCIR UN JUICIO DE VALOR.

<sup>35</sup> Pensadores como Mario Benedetti, se oponen a la idea del fin de la historia: “El mundo ha avanzado gracias a las utopías. De repente se realiza un 10 por ciento de una utopía, pero es un paso adelante. Por eso, a contrapelo de la nohistoria que nos quieren vender, hay que seguir soñando. Desde su rinconcito de poder, el Fukuyama ése, campeón de la frivolidad ideológica, nos dijo que había llegado el fin de la historia. Pero el capitalismo ha ganado un partido pero no el campeonato. Hay que tener claro que la utopía no comulga con la religión del dinero ni con la mezquindad. Y que una generación sin utopías siempre será inmóvil. ¿Qué haríamos sin esos destellos de imaginación, casi inverosímiles, que son las utopías?”. Entrevista a Mario Benedetti. En FAZIO, Carlos. La globalización conduce al suicidio: Benedetti. La Jornada, 16 de enero 2003, p 48.

*propone el proceso exactamente inverso: basado en el concepto de entropía, Baudrillard supone que si la sociedad, la masa, alcanzan un estado de absoluto aburrimiento y pasividad, la historia entonces implosiona en un estado de inercia y parálisis. La tercera hipótesis se inspira en la tecnología y surge que, en una situación de máxima perfección tecnológica, las cosas dejarán de ser lo que eran anteriormente (...)lo real de la historia para habitar el limbo de la simulación (...) un nuevo futuro sin futuro (...) Si ser nihilista es privilegiar este punto de inercia y el análisis de esta irreversibilidad de los sistemas hasta el punto de no retorno (...) es estar obsesionado con el modo de desaparición y no ya con la producción (...) Desaparición, apnéisis, implosión, frenesí del Verschwindes.”<sup>36</sup>*

Por lo hasta aquí visto; la tesis que se suscribe no solamente es la denuncia sino el énfasis para anticipar un modelo de sociedad que exprese el deseo emancipador racional de búsqueda plena de vida para toda la humanidad, para lograr lo anterior se requiere escapar de la pedagogía con contenido de terrorismo radicalizado, es en este sentido que se necesita -como condición de posibilidad- realizar una pedagogía de la esperanza en el contexto de los principios y criterios de vida plena para toda la humanidad, esto es posible en la praxis de responsabilidad que los investigadores educativos, maestros, estudiantes y administradores, desarrollen en sus acciones para recupera el sentido de los humano y también para impedir la constitución de la cultura de la muerte y la disolución del sentido de los referentes vitales.

Sin embargo, es pertinente tener en cuenta que las alternativas y su construcción pedagógica, sólo se pueden analizar y realizar, si existe el deseo y la capacidad para concebirlas, comprenderlas y educarlas (ejercer acciones pedagógicas) dentro de un proceso de racionalidad vital. Hemos visto que hoy frente a un sistema de dominación que trata de sofocar la vida, mediante la pedagogía fincada en el fundamentalismo, guiada por la racionalidad instrumental radicalizada del costo beneficio económico que produce las acciones terrorista, es necesario desarrollar la capacidad de pensar críticamente; así entonces es necesario una reflexión en todos los espacios del conocimiento que vaya paralela y sea interlocutora con las acciones políticas. Esto significa que necesitamos ideas trascendentales e innovadoras, aunque reconocemos que ellas por si mismas no generan la transformación (son necesarias pero no suficientes para realizar la alternativa), así que también es urgente la articulación con el campo de la política, para generar formas de racionalidad diferentes a la situación del terrorismo y su pedagogía. En este sentido, hacer

---

<sup>36</sup> QUEVEDO, Amalia. De Foucault a Derrida. pp 175-179

pedagogía desde una perspectiva crítica, nos obliga a vincularnos con un sentido ético que esté ligado a nuestro quehacer político y de responsabilidad ética.

Por esa necesidad de ir más allá de los hechos dados y superar el supuesto de que no podemos actuar en sus estructuras, es clave fundamentar nuestras acciones como investigadores en el modelo epistemológico que asuma la praxis pedagógica como parte de un co-sujeto eminentemente valorar, un modelo que remita a una comunidad de comunicación educativa en la responsabilidad de la asunción ética de un sueño-realizable. Esto significa que la investigación educativa no puede ser neutral, este argumento nos coloca en la situación imperativa de decidir y optar éticamente. En este sentido es necesario considerar que si los seres humanos no tuvieran la capacidad ontológica de valorar, no tendríamos porque hablar de un modelo de conocimiento científico articulado con principios éticos. Por lo anterior es que se expone la idea de que es imposible ser neutros ante la disyuntiva del fin de los tiempos, situación que nos coloca en la posición de “no callar” sobre nuestra opción política.<sup>37</sup>

Por lo dicho anteriormente el acceso al tema, connota un alto nivel de complejidad, por la gravedad de su contenido, se presencia una de las “codeterminaciones” más radicales de la historia del totalitarismo en la sociedad del mercado global: estamos hablando del surgimiento de la cuarta guerra mundial y sus acciones terroristas con la pretensión de ser el fundamento de todas las acciones humanas.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Es necesario tener presente la relación entre ética y conocimiento como condicionante estructural para la producción del conocimiento científico. El problema se finca en el diálogo con el positivismo y su principio sobre la imposibilidad de relacionar ética con conocimiento. Recordemos que en cierto momento de la historia de la ciencia se pensaba que la ética era exclusivamente un conjunto de reglas previamente establecidas al margen de la racionalidad vital, comunicativa y factible a las que había que obedecer y adaptarse acriticamente. La generación de nuevas concepciones de la ética nos dice que ésta se guía por los criterios y principios de vida para toda la humanidad. Así entonces uno de los problemas centrales de la ética es la pregunta: ¿se puede vivir con esta situación? Si la respuesta es no, entonces hay que modificar las condiciones estructurales de tal situación.

<sup>38</sup> El filósofo F. Nietzsche, profetiza que con el advenimiento del nihilismo activo: “Habrá guerras tales como no se han visto jamás en la tierra”. Sólo a partir de ahora existirá en el mundo política a gran escala. En efecto, según historiadores como E.J Hobsawm si queremos identificar el principal carácter de lo que fue el siglo XX podríamos definirlo con una sola palabra: *violencia*. Es suficiente recordar que antes de que trascurriera su primera mitad, ya habían ocurrido dos terribles guerras mundiales, y aunque es verdad que en la historia de la humanidad siempre han existido guerras, y éstas son siempre violentas. Lo terrible de los conflictos armados a partir del siglo pasado, no es que se distingan de otros periodos de la historia simplemente por su magnitud, su distinción se debe a su modo de agresividad. El carácter del guerrero, del noble al que Nietzsche admiraba por su gran respeto a sus enemigos, su enorme fortaleza y gran orgullo, que habían caracterizado desde la época homérica y a través de la edad media en el valiente caballero, ha desaparecido por completo en las guerras modernas. La guerra de trincheras en la primera guerra mundial fue de tal manera infernal, que tal vez ni el mismo pesimismo de Schopenhauer la hubiera podido imaginar. “Millones de hombres se enfrentaba desde los parapetos de las trincheras formadas por sacos de arena”, ninguna de las mentes proféticas de la época pudo imaginar la destrucción que se presentaría sobre todo el género humano.

El mundo está sobreviviendo en la época de la cuarta guerra mundial, la guerra del terrorismo del mercado globalizado en su carácter de fundamentalista. Esta cuarta guerra, no aparece de forma aislada, se encuentra en un sistema de relación con la tercera guerra mundial o también llamada “guerra fría”, porque contiene toda su inercia que se expresa en dos de las tendencias que prevalecieron durante su tiempo:

a.- Un ámbito mundial estructurado como un sistema bipolar rígido, en el que no cabían las posiciones intermedias, en la versión alienada solamente se tenían dos bloques de países agrupados en torno a dos potencias imperiales: Estados Unidos y la Unión Soviética. El mundo de la tercera guerra mundial, se mantuvo en la lógica de los dos grandes y el agotamiento del modelo de las potencias coloniales europeas. Esto condujo a la necesidad permanente de reafirmación del liderazgo de las dos superpotencias, el forzado alineamiento de las demás naciones y el continuo rearme militar e ideológico, fueron una de sus principales tonalidades.

La organización del mundo en el contexto de la bipolaridad, apoyada por la política de instituciones macro nacionales como la organización de las Naciones Unidas, el GATT, los acuerdos de Bretón Woods, el FMI, el Banco mundial, la OTAN; fueron los espacios políticos donde se privilegió la voz de las grandes potencias y salvo casos excepcionales, el resto del mundo quedó dependiente de las decisiones de estos organismos.<sup>39</sup>

---

El desarrollo de la tecnología ha servido para inventar un nuevo tipo de armas y experimentar con ellas: las ametralladora, el submarino, los tanques de guerra, el avión y las armas químicas, hicieron que la batalla se confiara más a tecnología que en los mismo combatientes. Porque la eficiencia de las armas consistía en aniquilar en masa a un mayor número de soldados. Así la guerra moderna tecnológica había radicalizado su despersonalización. La segunda guerra mundial fue mucho más deshumanizante que la primera, porque el desarrollo tecnológico hizo que el grado potencial de destrucción fuera mayor. Las pérdidas ocasionadas por la guerra son literalmente incalculables y es imposible incluso realizar estimaciones aproximadas, pues a diferencia de lo ocurrido en la primera guerra mundial las bajas civiles fueron tan importantes como las militares y las peores matanzas se produjeron en zonas en que no había nadie que pudiera registrarlas o se preocupara por hacerlo. Las virtudes militares como morir por la defensa de la patria (el modelo heroico clásico), no son ya muy apreciadas ni generan la tentación del mundo. Hay que decir que la guerra moderna nada nos dice de Aquiles. La perfección de las armas decide la suerte de la batalla; el mérito de la victoria va de la mano con las acciones de la ingeniería tranquilamente sentada en un despacho. Ya no hay líneas, ni contacto entre los adversarios, y el piloto que deja caer sus bombas y que jamás ve a sus víctimas. Cfr. VILCHIS, Javier. El 11 de septiembre y la banalidad del mal. S/p.

<sup>39</sup> La tercer guerra mundial o guerra fría, comprende el periodo de 1945 con la explosión de la bomba de Hiroshima hasta 1990. Es una gran guerra mundial compuesta de muchas guerras locales. Los indicadores significativos son la conquista de los territorios y la destrucción del enemigo. Posteriormente se pasa a la administración de la conquista y se reorganiza el territorio. Al interior de esta guerra los principales actores eran los Estados Unidos y la Unión Soviética con los relativos satélites, marcados por el contexto bipolar. Los países satélites o periféricos actuaban en la mayoría de los casos a las órdenes y desde los intereses de las dos grandes potencias, siendo su papel privilegiado el de espectadores dependientes o víctimas de los efectos intencionales y no intencionales. No siempre las dos superpotencias se peleaban frente a frente. Las naciones se sumaban a uno de los dos bloques. Entre las principales tendencias que caracterizaban a esta época eran la carrera armamentista y las guerras locales como escenario del

b.- Una política de “riesgo calculado”, destinada en primer momento a la contención de los avances de adversario para disuadirle de cualquier acto hostil. Así se evitó un conflicto directo entre las dos grandes potencias, pues se consideraba que las consecuencias serían una hecatombe. Sin embargo esta política produjo la continua aparición de puntos de conflicto locales y sus divisiones regionales.

Al interior de la tercera guerra mundial fue ilimitado el cinismo radical de las acciones de las oligarquías de ambas superpotencias que formaron y derrocaron gobiernos, armaron a sus aliados, sin ningún escrúpulo por poblaciones enteras donde se llevaba su lucha imperial por la hegemonía. Poco les importaba que esos aliados fueran mafias asesinas, fundamentalistas fanáticos o líderes impuestos tan voraces como corruptos, poco importó si las acciones fueran saqueos, asesinatos o empobrecimiento de la población, el principio de lealtad al sistema legitimaba la violencia.

En la tercera guerra mundial, se actuaba enfatizando la lógica instrumental de mayor armamentismo y las armas nucleares que se colocaban en sitios estratégicos, estaban “relativamente reguladas” por los acuerdos explícitos e implícitos de las dos superpotencias. La lógica instrumental de la regulación del sistema bipolar no solamente se ejercía a escala internacional, también los gobiernos nacionales ejercían “terrorismo de Estado” sobre sus poblaciones y en contra de los proyectos de liberación nacional que significaran opciones diferentes, esto debido a que el objetivo era mantener el sistema. Lo anterior significaba que las acciones eran justificadas como legítimas, mediante el argumento de oponerse a las fuerzas del imperialismo o comunismo que estaba patrocinando la aparición de terrorista los cuales era necesario aniquilar, puesto que representaban los “focos de subversión”. Los ejemplos más singulares del estado de cosas que se presentaban son las dictaduras latinoamericanas, los conflictos en Asia y África o la “guerra sucia” en México. Al interior de cada nación no siempre se explicaban los conflictos como efectos no intencionales del estado de cosas imperante en el mundo. Mas bien se daba una explicación simplista sobre grupos de terrorista de carácter nacional que alteraban el orden. En el marco del contexto discursivo se argumentaba que era necesario detener a las “fuerzas del mal”, porque las fuerzas de liberación “representaban” a los terroristas. Sin embargo un análisis profundo nos da cuenta que en la mayoría de los casos, no se pudo comprobar la relación entre los movimientos de liberación nacional con el comunismo internacional, por lo que la violencia contra los movimientos de liberación respondía “al fantasma” ideológico

---

conflicto no directo de las dos superpotencias. En el contexto de la tercera guerra mundial las dos superpotencias competía para ver cuantas veces podían destruir el mundo y así manifestaba la grandeza de su fuerza.

de la paranoia existente sobre un mundo bipolarizado que deseaba a toda costa mantener su orden.<sup>40</sup>

Una de las causas básicas de la tercera guerra mundial (guerra fría) fue el totalitarismo y sus ambiciones. El totalitarismo de los grupos en poder del gobierno Norteamericano y Soviético que buscaban imponer sus sistemas y sus presiones de omnisciencia, omnipresencia; esto hacia que el futuro se redujera a la única posibilidad: eliminar a toda institución que se opusiera a este “destino manifiesto”<sup>41</sup>. Su expresión externa era la convicción de que cualquier alternativa, era inviable históricamente, irracional y por lo tanto destinada a desaparecer. El futuro se cumpliría en la medida en que desapareciera el comunismo o el capitalismo y cumpliéndose esta situación tendríamos una humanidad de logros absolutos.

Cuando el mundo se volvió unipolar (con el referente histórico de la caída del muro de Berlín y la caída del socialismo soviético), en sus inicios, se difundió la creencia de que se llegaba al máximo ideal en toda la historia de la humanidad, porque uno de los contendientes había “desaparecido”. Sin embargo, los primeros hechos empezaron a mostrar que los países inscritos en el contexto de la bipolaridad quedaron en el tiempo límite de la catastrofe.<sup>42</sup>

El escenario del “fin” de la tercera guerra mundial no fue para las naciones dependientes y sus teocracias, burocrático, capitalistas dependientes y militarizadas, una buena noticia, ya que en el contexto de la globalización neoliberal, se convirtieron en “prescindibles”, ahora eran obstáculos para celebrar el “fin de la historia”. Después de haber sido utilizada la mayoría de la población del mundo para servir a intereses de los países que festejaban el triunfo de la historia, también se mostraba la otra cara, pues las naciones dependientes quedarían ajenas del fin de la historia. Los excluidos del orden bipolar, descubrieron después de la “fiesta” que se

---

<sup>40</sup> Cfr. MENDOZA, Carlos. Tlatelolco. Las claves de la masacre. La Jornada canal seis de julio Colección la línea rota. México 1998.

<sup>41</sup> Las consecuencias de la política del destino manifiesto la encontramos en el siguiente testimonio: “(...) *Un congresista (Norteamericano) dijo: <Mi trabajo consiste en coger ahora a cada Japonés de América, Alaska y Hawai y ponerlos en campos de concentración ¡Condenémoslos! ¡Liberémos de ellos ya! Roosevelt, persuadido por racistas militares de que los japoneses de la costa oeste constituían una amenaza para la seguridad del país, firmó la orden ejecutiva 9066 en febrero de 1942. Esto autorizó al ejercito, sin justificaciones, encarcelamientos o audiencias, para arrestar cada japonés-americano de la costa oeste (...) para sacarlos de sus casas y trasportarlos a zonas lejanas del interior y mantenerlos allí bajo condiciones penitenciarias(...) La prensa americana frecuentemente ayudaba a alimentar el racismo. La revista Time dijo, <<El japonés ordinario es ignorante. Tal vez sea humano. Nada lo indica ...>>.* Aronowitz, S y Giroux, A:H. Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa. En Castells Manuel., Nuevas perspectivas críticas en educación, p 142.

<sup>42</sup> Un ejemplo de esto lo tenemos en el caso de los líderes del gobierno Talibán, Milosevich, Augusto Pinochett o Sadam Hussein que eran socios de las superpotencias que los armaron para combatir a los enemigos del sistema y con el inicio del mundo globalizado quedaron fuera de los principios que les dieron origen. Ahora representaban un estorbo para el nuevo capitalismo.

encontraban en la situación de ser un estorbo para el nuevo proyecto de globalización neoliberal, ya que no tenían lugar en el mundo.<sup>43</sup>

Con este referente histórico, se inicio la cuarta guerra mundial, la guerra del terrorismo, porque los nuevos enemigos ya no eran los comunistas, ahora eran todos aquellos que estaban fuera del orden del mercado globalizado y significaban una carga muy pesada para el sistema<sup>44</sup>. Se estaba dando paso a una guerra mundial del terrorismo radicalizando y se estaba legitimando la violencia para cumplir con los principios del fundamentalismo del mercado como el único medio para guiar a toda la humanidad.

La conclusión que podemos obtener de esta reflexión es que al asumir el mercado capitalista como la única guía de todas las acciones de la humanidad, estamos en presencia de un fundamentalismo que al victimar al Otro para cumplir sus principios se convierte en un terrorismo. Sus recursos didácticos son las técnicas del “marketing” que se nos presenta en casi todos los ámbitos de nuestra vida. También al volver incuestionable su verdadero origen, se convierte en una “mano invisible” que trasn-valora todas las relaciones humanas que no respeta la vida humana. Sin embargo esta situación no es imposible de transformar, por el contrario si presentamos una pedagogía de la esperanza fincada en el fundamento de una ética

---

<sup>43</sup> Contra la pretensión del discurso neoliberal de iniciar una época sin conflictos nos encontramos que: “ *Ya no se prometen paraísos futuros a nadie. El paraíso es este mundo en que vivimos. Y no hay espacio para todos. No hay utopía. Hay sólo esta realidad que es la utopía posible. Es el fin de la historia. Se trata de estar dentro o quedarse fuera de esta realización de la historia que es la sociedad del mercado global donde vivimos hoy. Y quedan por fuera quienes no acepten o no sean capaces de cumplir con la regla de oro de esa sociedad de mercado global: La propiedad y los contratos. Estas dos normas determinan el “cálculo de nuestras vidas”.* GUTIÉRREZ German, Globalización, caos y sujeto en América Latina, p 111.

<sup>44</sup> Se trata del modelo (Wal-Mar) que se impone en todo el mundo. Este modelo es el prototipo de una empresa que se ubican en los primeros lugares del mercado de capitales en los Estados Unidos, su política es prohibir la organización laboral de los trabajadores y determinar la calidad del trabajo por el criterio costo-beneficio desde la racionalidad mayor producción en el menor de los tiempos posibles. La gravedad es que este modelo se está exportando a todas las áreas de la acción humana entre las cuales se destaca la educativa, que la está asumiendo de forma acrítica, este modelo tiene como principal preocupación hacer de la escuela un “Wal-Mar”. Otro modelo que se hace presente es el de la telefonía celular que a escala mundial se incremento de 80 millones de usuarios en 1997 a 600 millones de usuario, cifra que se espera que se duplique con la nueva generación de telefonía con acceso directo a internet, correo de voz y transmisión instantánea de datos y video. Esta generación de “nómadas”, según la denominó Jaques Attali conforma un nuevo sentido de lo pedagógico: los nómadas pobres que seducidos por la televisión y el consumismo provenientes de América Latina, África, Asia y Europa Oriental; migrarán hacia la Unión Europea y Estados Unidos en busca de la “ideología” del trabajo, los bienes de consumo y libertad, y los nómadas ricos que no importando la nacionalidad, con dinero, tarjetas de crédito y objetos nómadas para trabajar, vivir, hacer uso de su libertad individual en cualquier parte del mundo. Estos objetos nómadas están definiendo el modelo educativo para cumplir el sueño de Bill Gates de colocar una computadora personal en cada hogar que ésta con su versatilidad, poder y diminuto tamaño reduciendo a la sociedad a su privatización individual. La brecha entre nómadas ricos que podrán asimilar acríticamente el modelo del mercado y la pedagogía de la competencia en cualquier parte del mundo, en contraposición con los nómadas pobres se está haciendo más extensa que ensancha las diferencias. Cfr. CAMIL, Jorge. Nómadas. En La Jornada, sección política/opinión, 3 de enero de 2003, p 15.

de responsabilidad por la vida de toda la humanidad, mantendremos vivo el deseo de futuro.

## **b.- Las tendencias de la época de la cuarta guerra mundial y su pedagogía.**

Lo hasta aquí avanzado nos muestra como es que la humanidad está en la disyuntiva vida-muerte como consecuencia de asumir el mundo globalizado del capital total como un fundamentalismo. También se vio que la disyuntiva está mediada por las acciones de un terrorismo que se difunde con sus lecciones amenazantes y ejercitando un sistema de enseñanza-aprendizaje. En este apartado se mostrarán cuales son sus tendencias, como se traducen a escenarios e indicadores y como éstas constituyen las condiciones estructurales que determinan al terrorismo en la época de la cuarta guerra mundial.

Las tendencias del mundo globalizado de la cuarta guerra mundial son la siguientes: a) El control por parte de la sociedad capitalista neoliberal de todas las acciones humanas; b) La paulatina aniquilación de la naturaleza; (ecosidio), c) La carrera armamentista y su “cultura” de la muerte que ha invadido todos los espacios de lo humano.<sup>45</sup> A partir de estas tendencias es que se generan sus escenarios e indicadores sobre la disyuntiva vida-muerte de toda la humanidad.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Otra tendencia que también está apareciendo es la revolución genética como bio-política, podemos observar un desplazamiento gradual de los límites de lo que puede considerarse como vida en tanto una decisión autónoma sobre la muerte, la bio-política se está convirtiendo en una tanato-política, esta línea ha dejado de ser una frontera nítida que separa el concepto de vida-muerte. Es una línea imprecisa y va emigrando más hacia la subordinación de la vida al mercado, áreas en donde la idea de soberanía humana es un referente básico; están siendo relativizadas. Nos estamos enfrentado a decisión perversa sobre quienes tiene derecho a vivir y quienes no por estar en situación genética de desventaja y desde aquí tener la sociedad del modelo de exclusión, una metamorfosis a la cual nos tendremos que enfrentar. Cfr. GLANTZ, Marco. ¿Es todavía posible el humanismo?. En la jornada, sección cultura, 22 de mayo 2003. p 3<sup>a</sup>.

<sup>46</sup> “ *La vida humana no es un concepto, una idea ni un horizonte abstracto, sino un modo de realidad de cada ser humano en concreto, condición absoluta de la ética y exigencia de toda liberación*”. Dussel Enrique. Ética de la liberación en la era de la globalización y la exclusión, p11. En el terreno pedagógico esta categoría fue utilizada para sus trabajos por Freire resignificando las investigaciones realizadas por Erich Fromm: “ (...) *abandono de la vida, miedoso e inseguro, aplastado y vencido. Mano extendida y trémula de los desarraigados del mundo de los condenados de la tierra (...) Es este carácter de dependencia emocional y total de los oprimidos que puede llevarlos a las manifestaciones que Fromm denomina necrófilas. De destrucción de la vida. De la suya y la del otro*”. FREIRE Paulo; op-cit, p 61. En este sentido lo más valioso no son los bienes ( y servicios), ni la utilidad que sentimos al usarlos, sino la vida que podemos vivir con su ayuda. Esa vida que podemos vivir se especifica en términos de los diversos funcionamientos, que son los logros efectivamente alcanzados en las dimensiones del sentir, hacer, estar, ser y la transontológica. La vida se concretiza en la corporalidad a través de: A) Las capacidades básicas que son el equipamiento innato del individuo y la base corporal necesaria para el desarrollo de otras capacidades; tales como habla, amor, gratitud, razón instrumental, salud corporal, salud reproductiva. B) Capacidad corporal integral que



Las tendencias arriba indicadas tuvieron su punto de mayor repunte en la década de los ochenta y noventa, con el fin de la tercera guerra mundial, donde el neoliberalismo económico del mercado total, se convirtió en una ideología impuesta y con pretensiones de dominio absoluto (fundamentalismo). Esto dio como resultado una radicalización de las fuerzas de dominio del gran capital y el fortalecimiento de los más poderosos. El capital y las mercancías, habían producido en aquella época, gracias a la alianza con la tecnología-informática un sobrepaso no sólo de las fronteras geográfica sino una inusitada invasión en el campo de la subjetividad que ahora asumía su “capacidad” para guiar todas las acciones humanas. En este contexto, se proclamaba que éste sería el modelo universal y que cualquier otra versión que no cumpliera con sus fundamentos debería ser aniquilada.<sup>47</sup>

La metáfora producida por Walter Benjamín, nos sirve para describir este tránsito, se trata de la utilización del recurso estético de la pintura, para hablar de la historia<sup>48</sup>. En el *Ángelus Novus* de Paul Klee, nos dice:

*“(...) se ve (...) un ángel al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desencajados, la boca abierta y las alas extendidas (...) [esta metáfora] es el ángel de la historia (...) [que] debe tener ese aspecto. Su cara está vuelta hacia el pasado. En lo que nosotros aparecemos como una cadena de*

---

referie a la condición de posibilidad para moverse libremente en donde los límites de la corporalidad sea tratados como una forma de soberanía. C) Capacidad de sentir, imaginar y pensar. D) Emoción, se capaz de tener ligas entre la subjetividad “sentiente” las cosas y las personas. E) Capacidad de razón práctica instrumental; ser capaz de planear y ejecutar en el marco de la vida plena para todos. F) Capacidad de interacción social en la justicia y la amistad. G) Ser capaz de tener las bases social del respeto propio y ajeno y la no humillación del otro. H) Ser capaz de vivir con interés desde, para y con el otro, los animales, las plantas, el mundo y el cosmos. I) Capacidad de juego que significa disfrutar de las actividades recreativas. J) Capacidad política para participar efectivamente en las desiciones como ciudadano en la libertad de comunicación, acción política y asociación. K) Capacidad de trabajo como propiedad material y formal de hacer del empleo un derecho para el desarrollo de la vida.

<sup>47</sup> El término globalización se ha convertido en muchos de los casos en una excusa para eludir los riesgos de los efectos no intencionales que este tipo de totalitarismo nos produce: Por esta razón muchos pensadores han reaccionado sin un análisis pertinente rechazándolo por su inconsistencia: Una de las teorías de la globalización ven al término como una nueva modalidad de la colonización, neocolonización, modernización y expansión de los mercados financieros occidentales. Otra teoría ha tratado de eludir su uso rescribiéndolo desde una etimología diferente en el debate entre mundialización o planetarización.

Hay una tercera teoría que no ha rechazado el término ni ha tratado de modificarlo en su concepción gramatical. En lugar de eso se ha dedicado a pensar en los procesos, fuerzas, instituciones, conceptos y desafíos asociados con la globalización durante como mínimo, las tres últimas décadas. De hecho ésta ha sido una de sus grandes contribuciones: el proponer el análisis de los conceptos fundamentales del pensamiento a la luz de la reflexión crítica de la globalización del mercado total. MENDIETA Eduardo. En DUSSEL Enrique, *Hacia una filosofía política crítica*, pp 15-16

<sup>48</sup> La poesía, la música y otras formas del arte son con mucho los medios adecuados para describir las experiencias humana, porque éstas apuntan a representaciones de la subjetividad humana y su experiencia.

*acontecimientos, él ve una catástrofe única que acumula sin cesar ruina sobre ruina y se las arroja a sus pies. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero una tormenta desciende del paraíso y se arremolina en sus alas y es tan fuerte que el ángel no puede plegarlas. Esta tempestad lo arrastra irresistiblemente al futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas sube ante él hacia el cielo. Tal tempestad es lo que llamamos progreso”.*<sup>49</sup>

La tendencia de una sociedad guiada por la exclusividad del mercado, produjo el escenario de la supresión acrítica de los capitales nacionales que se substituyen por “capitales virtuales”, nos puso como humanidad en la situación de vulnerabilidad de las economías nacionales, éstas se han venido sometiendo cada vez más a las decisiones políticas de los sistemas de globalización del mercado, haciendo que los Estados nacionales sean verdaderos “rehenes” de los caprichos del mercado.<sup>50</sup>

También la tendencia de la globalización de la economía neoliberal, se traduce en el escenario de la transformación de los sistemas de producción y los mercados de trabajo, hoy se basan en sistemas de producción a menor escala y más flexibles.<sup>51</sup> La mayoría de los trabajadores son absorbidos por el sector servicios o el sector informal, debilitando el potencial que tienen para organizarse; asimismo el estado deja de aplicar las normas de protección a los trabajadores y de financiar los programas de bienestar social, para dedicarse a las tareas policíacas y de recaudación de impuestos.

El modelo económico desde el capitalismo neoliberal, está causando la tendencia del retiro del estado de los programas de atención social, lo que deja en el

---

<sup>49</sup> BENJAMÍN, Walter. En ROUX Rhina: Historia y comunidad estatal en México, p. 48..

<sup>50</sup> Un ejemplo de esta tendencia, se ve en la manera como el gobierno de E. Zedillo, “atacó mediante fuerza de intervención rápida” el conflicto de la UNAM que tenía entre sus principales móviles (o los que más se enfatizaron en la versión mediática), la falta de recursos del Estado para atender el financiamiento de la educación pública que imparte. Sin embargo la pregunta puede ser enfocada de la siguiente manera: ¿cuánto cuesta al pueblo de México la creación y el mantenimiento de “fuerza de acción rápida” para la disolución de conflictos sociales?. También cabe subrayar que una de las principales ideologías encubridoras del siglo XX, es sobre el costo de la educación pública y la pregunta sobre quién la está pagando o quién debe hacerlo. Una de las graves herencias que nos legaron los gobiernos de la dependencia del desarrollismo fue hacer aparecer a la educación pública como un donativo. Tanto en los discursos o en los informes de gobierno, como en la manera de manejar el presupuesto, hacían creer que era el gobierno federal quien regalaba la educación. Consecuencia de este donativo era la aceptación agradecida y la imposibilidad de cuestionarlo. Cfr. Observatorio ciudadano de la educación. Presupuesto público y educación gratuita, Comunicado # 116. En la Jornada, sección sociedad y justicia 31 de enero 2004, p 34.

<sup>51</sup> Por menor escala y más flexibles el mercado entiende que sus acciones se rige por el criterio de la ganancia en el menor tiempo posible, siendo el ser humano y la naturaleza sólo una mediación instrumental.

abandono a millones de personas. Esto ha generado movimientos sociales en los países donde existen la gran mayoría de población en condiciones de pobreza extrema, la emigración hacia los países con mejores posibilidades económicas es uno de los casos más notorio. El beneficio primordial que buscan los emigrantes es la esperanza de mejorar su calidad de vida, pero los costos son graves, ya que las nuevas comunidades inmigrantes se hallan en total abandono y en la mayoría de los casos mueren en el intento por llegar al mundo del capital o son víctimas de los abusos más inhumanos.<sup>52</sup>

La oposición a las formas tradicionales de organización para el trabajo, se ha convertido en otro de los escenarios, pues ésta es un obstáculo para el mundo globalizado en sus políticas de expansión. La velocidad del cambio tecnológico en los sistemas de producción y de comunicación, continúa reduciendo las relaciones de trabajo en sus formas de organización sindical, se eliminan masivamente los empleos, creándose también formas de exclusión económica de la división social de trabajo. Los desempleados acostumbrados a las formas de organización tradicional, difícilmente encuentran oportunidades en la empresa globalizada, porque son considerados como desechables dentro del manejo de los nuevos sistemas de competencia.<sup>53</sup>

La tendencia de la sociedad del mercado total también empuja hacia el escenario del egoísmo extremo, esto provocado por una privatización de los valores que nos dice que es posible el reemplazo de la sociedad igualitaria que se fundamenta en los valores de justicia distributiva y el bienestar material, por una

---

<sup>52</sup> A pesar de las pretensiones del modelo del mercado como única posibilidad para la humanidad, el investigador Noam Chomsky, nos muestra que sus políticas no se están cumpliendo en ninguna parte del mundo ya que de las cien empresas más importantes en Estados Unidos, veinte habían sido rescatadas del colapso total por medio de la intervención estatal, lo que significa que han sido dependientes del poder y de los subsidios que reciben de la población de su propio Estado Nacional. Toma el ejemplo de Estados Unidos, donde más transnacionales hay. Todas dependen de cosas como subsidios públicos que reciben a través del Pentágono y otros. CHOMSKY, Noam. En DIETERICH, Heinz, La sociedad global, p 13.

<sup>53</sup> Para el mundo del mercado globalizado hoy la corporalidad es prescindible y desechable, porque el criterio que opera es la racionalidad instrumental unívoca guiada por la lógica del costo-beneficio y la competencia solipsista. Si relacionamos el escenario económico con el educativo, se encuentra su expresión se puede contextualizar en la situación laboral de los maestros: para el mundo de la globalización, no vale el conocimiento reflexionado, mucho menos aquel que problematiza éticamente la corporalidad y sus interpelaciones por la vida plena, ya que sólo contienen valor “las acciones ” que tiene la capacidad de comprar, vender o consumir; como los únicos principios para estar dentro del mundo de la globalización. Para la pedagogía del terrorismo ser terrorista es estar fuera del “todo es negociable en la lógica del mercado”.

El Cambio del discurso pedagógico con sentido ético-crítico por la vida plena de toda la humanidad, es minusvaluado por el discurso gerencial-cibernético-globalizado; ahora se reafirma la tendencia producida por el terrorismo globalizado del mercado neoliberal, su univocidad nos dice que sólo es posible la educación si nos incorporamos a la racionalidad de tipo capitalista. En este sentido es que se hace de la escuela una empresa virtual, los maestros se le ubica como vendedores y los alumnos clientes; todos estos elementos dentro de una educación virtualmente neutra.

nueva moralidad (cínica radical), basada en la difusión del individualismo-utilitarista-costo-beneficio-radical, los valores se amparan en la praxis de “la cultura del éxito personal”, que enseña que sus resultados solamente se dan bajo la premisa del rendimiento individual, este sistema de competencia descarnada, repite en su pedagogía el principio de ver al otro como el enemigo, como al sujeto al que hay que aniquilar (sistema de competencia), se trata de un modelo social que tiene como valor máximo la competencia. Definiéndose ésta como lucha en donde los individuos, los grupos sociales y las naciones, se enfrentan para obtener como resultado el triunfo de los más “aptos” y así cumplir con las leyes del mercado.

En este sentido, la lógica del mundo globalizado busca la exclusividad del modelo empresarial para regir todas nuestras acciones, su lógica responde a la supra valorización del valor de cambio y la minimización del valor de uso. Esta lógica la podemos encontrar como un indicador en la guía de los proyectos educativos, donde se asume que el valor de la educación se da en función directa de la aplicación de la racionalidad costo beneficio y desde esta lógica los modelos pedagógicos tendrán como praxis rectora a la mercadotecnia y la publicidad.<sup>54</sup>

La tendencia de la sociedad regida por el mercado del capital globalizado se expresa como un modelo gerencial, esto significa la toma del poder por parte de la ingeniería social y sus gestores, así como la imposición del pragmatismo de la racionalidad utilitaria.<sup>55</sup>

La globalización de los mercados financieros es la guía del mundo empresarial que interconecta sus acciones a “todo el mundo” por medio de redes de tiempo virtualizado.

*“A cada tipo de sociedad, evidentemente, se le puede hacer corresponder un tipo de máquinas: las máquinas simples o dinámicas para las sociedades de soberanía, las máquinas energéticas para las disciplinas, la cibernética y los ordenadores para la sociedad del control. Pero las máquinas no explican nada, hay que analizar las*

---

<sup>54</sup> Cfr. ROUX Rhina; En la globalización neoliberal el estado pierde el control del espacio económico y político nacional, triple jornada, p 4, número 44, 1 de abril del 2002.

<sup>55</sup> La nueva ingeniería social es aquella que rompe con el modelo jerarquizado del fordismo para dar paso a la empresa red. La firma global, flexible y relacional responde a una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo. La comunicación se muestra como la garantía de que esto sea posible. Este modelo de sociedad global ve al mundo como una empresa en la que todas las partes debe servir al todo. Cualquier falta de “interoperatividad” entre las partes, cualquier carencia en el libre cambio de los flujos, entraña el riesgo-incertidumbre de colapsar la empresa en el mercado planetario, por lo que es necesario eliminar a las “pequeñas fallas” que impiden que la empresa funcione. Cfr. ROITMAN, Roseman Carlos; El pensamiento sistémico, p 71.

*composiciones colectivas de las máquinas como (...) formas venideras de control calcadas del modelo de organización empresarial”.*<sup>56</sup>

La correspondencia entre la versión del modelo gerencial con los fundamentos puestos en el mundo globalizado del capitalismo neoliberal, se mantiene fiel al fundamentalismo del mercado absoluto y legitima sus leyes mediante las acciones del terrorismo. Su objetivo es hacernos creer que todas las formas de organización que no sirva a las necesidades del mundo del mercado deberán desaparecer.

Cuando el modelo empresarial adquiere una visión de omnipresencia y omnisciencia, como un modelo que pretende invadir todos los campos de lo humano, legitimado su lógica como la única tendencia posible, se nos presenta una forma de terrorismo. Aunque muestra un rostro multifacético, en esencia es un fundamentalismo. Convoca a las acciones guiadas por la fe ciega y sorda en el mercado, la duda no tiene cabida: hacer sin cuestionar es la fórmula que nos dará la felicidad. (sic)

*“Cada vez más, en todas partes, los deseos y los comportamientos de los individuos tienden a evolucionar de la misma forma, ya se trate de Coca cola, un microprocesador, de pantalones vaqueros, de películas, de pizzas, de productos de belleza, (escuelas), o máquinas fresadoras.”*<sup>57</sup>

Su cara de muchos rostros solamente se ubica en las tipologías trans-fronterizas de estilos de vida o mentalidades en la comunidad de consumidores. El modelo gerencial del mercado global total, tiene su rostro inmediato en la comunidad elitista de consumidores. Su discurso es los “nomos” del mercado hecho imagen. Todos los consumidores deberán confluír hacia ese estilo de vida vigente en el mercado global, los no consumidores deberán desaparecer.

La violencia del modelo gerencial se da cuando busca vencer a todas las acciones de oposición, mediante formas de estandarización que se comprenden y expresan como una imagen virtualizada de coherencia como el mercado global.

La pedagogía que se inscribe dentro del modelo es dejar que el actor social obtenga su aprendizaje en la autodisciplina y autorregulación, pero siempre guiado por la libre fuerza del mercado. La libertad estará dependiente de las leyes del mercado y los proceso de enseñanza-aprendizaje estarán en función de sus principios de oferta y demanda.

---

<sup>56</sup> MATTELART, Armad. Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global. pp 406-407.

<sup>57</sup> Ibid, p 412.

*“Dejadles que miren lo que quieran. Dejadles que aprecien libremente. La única sanción aplicada a un producto debe ser su fracaso o su éxito en el mundo del mercado”.*<sup>58</sup>

En este marco de ideas la práctica pedagógica del mundo del mercado lo que busca es convencer a todos los seres humanos que lo mejor de este mundo está en ser consumidores y para ello se vale de todos los recursos tecnológicos.

*“Bill Gates, le dedica un largo capítulo a la educación como <mejor inversión>, e incluso llega a poner de testigo a Antoine de Saint-Exupéry en dos ocasiones, el mercado máximo determina los horizontes del nuevo capitalismo libre de fricciones. Los mercados, de los comercios a las redes comerciales, son fundamentales para la sociedad, y creo que este nuevo mercado acabará por ser el almacén central del mundo. Será ahí donde los animales sociales venderemos, comerciaremos, invertiremos, regatearemos, adquiriremos naderías, discutiremos y conoceremos a nuevas personas”.*<sup>59</sup>

Sin embargo la pretensión de un único mundo globalizado guiado por el mercado, no se está logrando en sus efectos intencionales de ser “uno”, por el contrario se están presentado en sus efectos no intencionales de un mundo “fragmentado”, partido en muchos pedazos desiguales. Donde antes había una nación ahora hay muchas naciones, el mapamundi se ha fragmentado, éste es el sentido no expresado en el discurso público oficial que excluye de su contenido las consecuencias de las acciones no intencionales de la globalización. Esa pretensión de omnisciencia, omnipresencia e infinitud no está generando los mínimos niveles de vida ni el mundo de la igualdad por el contrario la brecha se hace cada vez mayor y las desigualdades se han multiplicado.<sup>60</sup>

El mundo se está partiendo en múltiples pedazos, la oferta de la globalización como la red virtual telemática que haga del mundo un orden, no se está cumpliendo y al no estarse cumpliendo está generado victimación, es decir que no está respondiendo a las necesidades mundiales, sus efectos intencionales que están

---

<sup>58</sup> Ibid, p416.

<sup>59</sup> Ibid, p 419.

<sup>60</sup> Como veremos posteriormente, la teoría del caos ha demostrado, que en el orden determinista de sistemas dinámicos simples subyace un orden oculto tras sus fenómenos manifiestamente complicados y aleatorios. Estos fenómenos caóticos, pese a su carácter de explicación determinista son impredecibles. Cfr. Teoría del caos. En <http://elcaos.Tripod.com>. 2003.

siendo rebasados por sus efectos no intencionales, pues se están destruyendo en lo natural y en lo humano lo que sustenta todos los principios: la vida plena.

El tejido social y su relación con la economía, están fragmentándose así como las relaciones tradicionales se están rompiendo. Desde la contradicción entre la sociedad tradicional y las nuevas formas de sociedades, se proclaman todo tipo de campañas contra la corporalidad del otro. Se trata de homogeneizar, de volver a todos iguales para comprar y consumir hegemonizando el totalitarismo del mercado.

El mundo del mercado utiliza la información como pieza clave para cumplir sus pretensiones, con ella se desea reducir la incertidumbre del riesgo de saber cuando el sistema deja de funcionar. El apetito que provoca tal aversión al riesgo se muestra al interior del sistema como el peligro de lo indefinido. Con las nuevas tecnologías que permiten recoger, procesar, acumular y recuperar información se busca la eficacia en las tendencias a reducir este riesgo. El Estado, la empresa y el individuo se convierten así en rehenes de la incertidumbre, razón por la cual buscan y acumulan, con entusiasmo y avidez, tanta información como les sea posible, esperando con esta acción se reduzca la incertidumbre que siempre les asecha.

Lo que se está logrado es que los sectores privilegiados en el campo de lo económico, adquieran nuevas formas de interacción al nivel de la velocidad con que se apropia y consume la información para intentar reducir el riesgo de la incertidumbre. Dicho de otra manera, la teleinformática en la mayoría de los casos sirve a las relaciones del mercado y las relaciones entre los sectores dominantes la utilizan para reducir su paranoia de incertidumbre.<sup>61</sup>

El escenario del paradigma de la tecnología-información-comunicación-mercado, mediante su expresión en el uso de las redes multidireccionales; está generando una acentuación hacia la exclusividad para tener la habilidad de poder usar la tecnología de la información. El uso de las redes multidireccionales, adquieren un sentido de perversión, cuando se ocultan que el acceso a esta tecnología está siendo solamente para el dominio de unos cuantos y las redes siguen generando un incremento en las desigualdades no solamente en lo económico sino también de acceso y habilidad para su conocimiento y manejo. La responsabilidad por las

---

<sup>61</sup> Un ejemplo lo podemos encontrar en la explicación simple e inmediata del discurso mass-mediatico y de la Internet sobre el terrorismo, se difundió de manera masiva el “mito encubridor” de culpar a las victimas de las acciones terroristas, esta ideología acrítica es una acción terrorista que descargan a la comunidad hegemónica del poder de toda culpa, utilizando a los victimados como responsables de los males de la humanidad. Protege a los líderes de los grupos hegemónicos de las responsabilidades que tienen que enfrentar. Permite también que la mayoría dé salida a su miedo y su odio persiguiendo a las víctimas. Responde a la lógica de que en una época increíble cualquier cosa resulta creíble. Se trata de una pedagogía que busca identificar un enemigo exterior que conspira para la ruina de los ciudadanos, y ésta es vista como la única lógica de la conspiración. El mal siempre lo hace el otro, nunca nace de la estructura del propio sistema.

consecuencias de esta situación, solamente se ve desde la capacidad individual para ser competitivos (capaces de manejar la tecnología), sin ninguna reflexión crítica sobre los contenidos o las diferencias sociales que está produciendo.<sup>62</sup>

En la política también se hace presente el escenario de la fragmentación, los gobiernos han iniciado un proceso de descentralización del poder hacia las redes del mercado, debilitado al Estado hacia las oligarquías nacionales más perniciosas.

La pérdida de control estatal por la fragmentación del Estado nacional, es vivenciada por el terrorismo, como si se asistiera a un declive de todo el ámbito de lo político, parece que lo político es sólo un espectáculo, este vaciamiento formal de la política institucional del estado, corresponde a una metamorfosis de los partidos políticos y la conversión de los partidos tradicionales en vehículos mercadológicos de distribución de cargos y maquinarias electorales para la obtención del financiamiento público. En estas condiciones el Estado ubica su fuerza en el “monopolio institucional de la violencia” (terrorismo institucionalizado). El Estado debilitado por la fragmentación en su proyecto de beneficio social institucional, busca el apoyo del mercado mediante la monopolización de la violencia y así trata de garantizar su legitimidad.

El uso instrumental de la naturaleza como valor privilegiado de cambio en el marco de la lógica del capital, es la segunda tendencia que se presenta en la ecología, estamos en presencia de las políticas de consumo irracional de la naturaleza, que se han acelerado durante los últimos cincuenta años, provocando una situación crítica para la sobre vivencia del planeta. Su escenario se da en la afectación de los bosques tropicales, el agua y la contaminación del aire que se ha incrementado. Esto es la consecuencia de ver a la naturaleza sólo como un medio de producción cuyo destino es ser consumida y el resultado de este proceso son “los desechos”, que se acumulan geoméricamente hasta poner en peligro la vida de todo el planeta.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Desde la teoría crítica de la sociedad informacional las tendencias del terrorismo apuntan hacia: Una red selectiva que cubra todas las esferas de la sociedad y todas las áreas del planeta. Pero segmentada en los países y personas de acuerdo a metas específicas. Esto significa una geografía social desigual, donde el significado estructural para cada lugar, para cada grupo, es desconstruido desde su experiencia fragmentaria y reconstruido en los flujos de la red. La unión entre poder económico y otras formas de poder quedará supeditado a las redes globales. Los flujos de información serán en su carácter de virtualidad (imagen/sonido/mensaje) los patrones únicos a los que se apelará. El sistema político se hará más dependiente de manipulación del mensaje y de los símbolos de los medios conectados a la red y menos de la participación social de los grupos excluidos. Cfr. Ibid, pp 42-50.

<sup>63</sup> “Según los expertos, la concentración de dióxido de carbono que en 1860 ( al inicio de la era industrial) era de 285 cm<sup>3</sup>/m<sup>3</sup>, será el doble (570cm<sup>3</sup>/m<sup>3</sup>) en el año 2060. es decir, la concentración en el aire de co<sub>2</sub> producido por el hombre será igual al co<sub>2</sub> natural. A esto hay que agregar otro tipo de gases de invernadero: 1) El del metano, liberado naturalmente por los pantanos y antropogénicamente por los arrozales, las minas de carbón y el excremento del que la dieta carnívora de Occidente ha hecho excesivo, y 2) el de los clorofluorocarbonos, utilizados hasta hace poco de manera masiva en la producción de gas refínate y de aerosoles líquidos.



La tercera tendencias se da en el militarismo de la sociedad, surge como concepto de guerra total radicalizada, se juegan otros elementos, se establecen frentes de batalla, el mercado globalizado con su alianza con la tecnología y los medios de información, se convierten en los campos de batalla de la nueva guerra. Esto quiere decir que el escenario del terrorismo de la cuarta guerra mundial, declara que el conflicto aparece en cualquier momento y en cualquier circunstancia, porque hay que oponernos al caos.<sup>64</sup>

La tendencia del militarismo se expresa en el escenario donde se contabilizan fríamente los posibles muertos propios y los sopesan con los ajenos ¿serán en proporción de 1 a 100, 1 a 100000, 1 a 1000000....? ¿Podrán ser incinerados por las armas atómicas para no dejar rastro? Se piensa todo desde la teoría costo-beneficio, es el empresario de la guerra. Aunque su discurso es religioso o moralista nos muestra el desprecio por la vida de los que llama “sub-humanos”. Para este tipo de racionalidad lo más importante, es enfrentar la irracionalidad de los locos que nos conducen a la barbarie.

Esta posición radicalizada, significa el fin de la vida de toda la humanidad, ya que la cuarta guerra mundial trae otra lógica diferente a la de las tres guerras mundiales anteriores. ¿Quiénes son ahora los enemigos del mundo globalizado del capital? La periferia, la exterioridad, los excluidos, los oprimidos, los desechables, los distintos, ellos son las víctimas del nuevo terrorismo. Las fuerzas globalizantes guiadas por el mercado, ven a la corporalidad victimada como un “espíritu teocrático” (nuevo fantasma) acentuado en el fanatismo religioso contra el que hay que luchar, no se está poniendo como principio de la acción humana el sentido de su vida y sobre todo de sus sufrimientos. Esto es lo que denominamos terrorismo globalizado en la época de la cuarta guerra mundial.<sup>65</sup>

---

*La consecuencia de esa acumulación en la atmósfera y efecto de invernadero serían, además de una gran desertificación que ya comenzamos a padecer, la del deshielo de regiones árticas, y, con el deshielo, la descomposición anaeróbica de la materia orgánica contenida en este tipo de suelos que al liberar metanos, aumentarían el calentamiento global.*

*Frente a estos hechos, los expertos, como buenos hijos del mundo economizado, calculan “costos y beneficios”. Los costos del calentamiento global se repartirían entre dos categorías: los costos de adaptación a la nueva situación y los “cosos” sin remedio. Las medidas compensatorias más frecuentemente invocadas son la construcción de diques alrededor de las regiones costeras.” SICILIA, Javier; El cambio climático y la necesidad virtual. En proceso 1263, sección análisis, 14 de enero 2001, p 44.*

<sup>64</sup> Cfr. Infra. Cap II.

<sup>65</sup> El terrorismo es uno de los móviles de inicio de la cuarta guerra mundial: significa el uso calculado de la violencia o de la amenaza de violencia para mantener el *Status quo* a través de la intimidación, la coerción o la provocación del miedo. Esto sería el terrorismo. Si colocamos la palabra terrorista con un horizonte de comprensión mucho más amplio, en su ámbito de equivocidad, ésta significará, desde el mundo globalizado que todo lo que no quede dentro del contexto del mundo del mercado unipolar para consumir o ser consumido (consumo luego soy) es definido como terrorista.

Las tendencias vistas en este apartado se expresan en los escenarios como un tipo de terrorismo, ya que éste basan en un fundamentalismo que se niega a dialogar con otras formas de racionalidad. Esto se traduce en la pedagogía del terrorismo como forma para establecer el control de toda la vida por parte de elites meritocráticas del mercado globalizado unipolar.<sup>66</sup>

La conclusión de esta parte de la investigación es la siguiente: afirmamos de manera enfática que las tendencias del mundo de la cuarta guerra mundial son: la exclusividad del mercado, la destrucción del medio ambiente y la militarización de la sociedad y se expresan como un terrorismo, porque se suscribe en los siguientes fundamentalismos: a) mantener su lucha total contra cualquier forma de organización social que se oponga a sus principios; b) la desarticulación del modelo del Estado nacionalista y su proyecto de desarrollismo en la consideración de que éste es el único causante de las principales problemáticas de la humanidad; c) el mercado como único criterio de todas las acciones humanas de progreso y modernización; d) el control de la sociedad por el acceso social desigual a las redes; e) La destrucción del medio ambiente; f) el control de la sociedad por parte del sistema militar.<sup>67</sup>

Esta situación lo que busca generar es la desesperanza sobre cualquier opción distinta, este el terrorismo que hemos definido en esta parte introductoria. La conclusión general es la siguiente: se trata de la expresión decadente de la disyuntiva entre la vida y la muerte de toda la humanidad.

En el siguiente apartado enfatizaremos cual es el contenido que sustenta este tipo de acción y como está generando una pedagogía de la desesperanza, cuáles son las consecuencias y los riesgos de este tipo de formas pedagógicas.

### **c.- La desesperanza como pedagogía del terrorismo en la época de la cuarta guerra mundial.**

Con la visión general de los antecedentes históricos, las tendencias, los escenarios de la globalización y la explicación sobre sus pretensiones de ser la forma unívoca de acción humana, iniciamos esta última parte de la introducción al problema de

---

<sup>66</sup>Cfr. CASTELLS, Manuel. Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad. En CASTELLS, Manuel. Nuevas perspectivas críticas en educación, p 20.

<sup>67</sup> Cfr. GUTIÉRREZ German, op-cit, p 16

investigación. Hemos dicho que las tendencias del fundamentalismo del mercado, se expresan como las acciones del terrorismo en el sentido de que nace de un fundamentalismo del mercado, como la única guía de nuestras acciones y que sus efectos nos están poniendo en la disyuntiva vida-muerte de toda la humanidad. Ahora se analizará cual es la connotación simbólica del terrorismo a través de su discurso de desesperanza.

Este apartado se fundamenta en que la pedagogía de la desesperanza nace históricamente con el inicio de la cuarta guerra, como una guerra que no tiene línea de frente, línea de combate, ni lugar específico, y con una praxis política carente de una reflexión ética sobre los efectos no intencionales que está generando el mundo globalizado, en este contexto la humanidad se enfrenta a la disyuntiva vida-muerte de toda el planeta.<sup>68</sup>

La tesis de que los graves riesgos a los que nos enfrentamos como humanidad se traducen en tendencias que radicalizan más el cumplimiento del suicidio colectivo, entrelazándose en el corto y largo plazo, magnificando así los diferentes escenarios, y poniendo en situación de imposibilidad material, lógica y eficiente, la vida de todo el mundo<sup>69</sup>. Esta situación de irracional aniquilación de las dos únicas fuentes de riqueza que son el ser humano y la naturaleza, se ha venido expresando mediante la acción del terrorismo y se manifiesta como un radicalismo cínico que produce el miedo.

Si se reconoce que la humanidad está viviendo en la época de la cuarta guerra mundial y que sus principales acciones las estamos viendo a través del fenómeno del terrorismo que hace dependiente a todos los referentes vitales de la lógica del mercado, ciega a sus efectos de la cultura de la muerte, justificada por la razón cínica del suicidio colectivo de todos los seres humanos para lograr que las leyes del mercado se cumplan de manera absoluta y única, y subordinado todas las demás acciones humanas a esta lógica.<sup>70</sup> Si la acción principal del terrorismo es producir

---

<sup>68</sup> Hemos visto como la globalización se puede explicar en términos económicos, sin embargo éste es un criterio necesario pero no suficiente para su explicación, sino le agregamos la revolución de las comunicaciones, el desarrollo tecnológico, todo esto permitió una transformación profunda en la sociedad, donde la información fluye sin fronteras y de manera casi instantánea. Esto hizo posible que los mercados tuvieran un nivel de funcionamiento y velocidad de trabajo nunca antes visto en la historia de la humanidad. Hoy según las estadísticas recientes, dos trillones de dólares entran cada día al mercado mundial, un avance masivo en términos de velocidad y de intensidad en las transacciones financieras a nivel global, un hecho sin precedentes en la historia previa del capitalismo. GIDDENES Anthony. Lecciones globales. La modernidad y los escombros, Nexos año 23 vol XXII, NUM 287, noviembre 2001. p 29

<sup>69</sup> La imposibilidad material no dice que el último límite de las acciones humanas son la naturaleza y el ser humano; más allá de éstas, toda acción es antitética, la imposibilidad lógica, nos dice que ningún argumento aunque esté lógicamente construido justifica la muerte de la naturaleza y el la humanidad.

<sup>70</sup> *“Hoy, una cuestión crucial es qué es lo que hace a un terrorista mundial, qué crea a un mártir suicida. (Hablo aquí de los voluntarios anónimos: los líderes terroristas son otro cuento. Y distingo a los terroristas mundiales locales, por que estos últimos –como en Irlanda, el País Vasco o en Sri Lanka- son producto de una historia que lleva siglos).Es*

miedo y generar desesperanza para justificar que frente al orden mundial de la globalización del mercado unipolar no existe otra opción. Todo el intento de las sociedades excluidas, para rechazar las reglas afirmando su identidad, se asume como un terrorismo que tiene que ser aniquilado. Las acciones de la oposición son reducidas a “noticias amarillista” de sujetos “desquiciados” que hay que combatir.<sup>71</sup>

El terrorismo se expresa como la razón cínica radical no dialogante que construye el relato de la desesperanza desde el “mito encubridor” del fin de la historia, donde todos nuestros sueños y esperanzas se están cumpliendo en el aquí y el ahora, el mundo donde sólo los menos de las transnacionales, los multimillones, la vanguardia mercadológica, la opulencia, el derroche, donde “no todos caben”, es el que se está cumpliendo en el aquí y el hoy. Para no ser excluido-victimado y ser no llamado terrorista por la globalización del libre mercado, se construye un discurso hegemónico para decir que no hay alternativas, ya que ésta es la sociedad que encarna la “realización” de todos los mundos posibles.<sup>72</sup>

Una analogía de esta situación la podemos encontrar después de la derrota militar en Vietnam por parte de los Estados Unidos, la “inteligencia” (sic) militar

---

*una forma de desesperanza lo que produce en principio un terrorista mundial en este momento. O para expresarlo con mayor presesión, es una forma de trascender y ofrendando la propia vida, darle sentido a una forma de la desesperanza.*

*Es difícil que el Primer Mundo imagine una desesperanza así. No tanto por su riqueza relativa, sino porque el Primer Mundo se distrae con frecuencia y su atención se entretiene. La desesperanza a la que me refiero aflige a aquellos que sufren condiciones tales que los obliga a ser inflexibles. Décadas de vivir en un campo de refugiados, por ejemplo.*

*¿En que consiste tal desesperanza? En que el sentido de tu vida o las vidas de la gente cercana a ti no cuentan para nada. Es algo que se palpa a muchos niveles diferentes hasta que se hace total. Es decir inapelable, como totalitarismo busca cada mañana y halla las sobras con qué subsistir un día más. Saber al despertar que en esta maleza legal no existen los derechos. Experimentar que nada mejora, que todo va peor. La humillación de no ser capaz de cambiar casi nada, y de aferrarse al casi conduce a otra espera. Creer las mil promesas que inexorables se alejan de tu lado, de los tuyos. El ejemplo de aquellos reducidos a escombros por resistir. El peso de los tuyos asesinados, un peso que cancela para siempre la inocencia por ser tantos (...) la propia vida contra las fuerzas que han empujado al mundo adonde está, es la única manera de invocar un todo, mas grande que aquel de la desesperanza. BERGER, John. Los siete niveles de la desesperanza. La Jornada, sección el mundo, 9 de noviembre 2001, p 6.*

<sup>71</sup> Un aprendizaje que nos dejó la caída de la URSS es que se ha hecho una interpretación demasiado apresurada de los acontecimientos que produjeron la caída del sistema político de la URSS, cuando se proclamó ésta como el fin de todas las utopías. Se hace habitual desde una lectura simplista relacionar esta caída con el fin de la historia y de las ideologías. La utopía no puede ser explicada en su totalidad por la filosofía política, académica y moral de un sistema. El fin de un sistema no es equivalente al fin de todas las utopías. Si se ubica la utopía con un sistema político significa totalitarismo, es evidente que al buscar toda la utopía en un solo sistema político lo primero que no existía era la utopía. La realidad política de la URSS era presentada por el discurso oficial como el único socialismo posible, esta afirmación era el resultado de un totalitarismo.

<sup>72</sup> La razón cínica radical es aquella que frente a una realidad de victimación responde: “así son las cosas”, “éstas no van a cambiar” o “el mundo siempre ha sido así y mientras no me afecte, que las cosas se mantengan como están”. Conviene subrayar que la Filosofía de los Cínicos es trascendental para el desarrollo de la historia del pensamiento humano, porque ella mediante el uso de la ironía de-construía el argumento, sin embargo cuando ésta se radicaliza y pierde el fundamento de vida plena para toda la humanidad, se repliega sobre el egoísmo radical.

empezó a crear nuevos modelos de estrategia que enfrentaran a los enemigos, se trataba de tener “fuerzas de intervención rápida”, desplegadas por todo el mundo que en cuestión de días u horas tuvieran la capacidad de poner unidades militares en todo el mundo. La racionalidad pedagógica impuesta por la globalización y sus acciones terroristas en el contexto histórico de la cuarta guerra mundial, se basa en este modelo de intervención rápida, nos dicen que se tiene y debe pelear individualmente en cualquier lugar (modelo de la competencia donde el otro siempre es mi enemigo y hay que aniquilar), no se sabe dónde toca la pelea, ni cuando tengo que actuar rápidamente y con decisiones inmediatas contra cualquier forma que se oponga. Este paradigma militar tuvo su primera aplicación operativa en la guerra del golfo Pérsico, donde se tenía que acumular una gran fuerza militar que actuara en el menor tiempo posible. El despliegue rápido (fuerza de intervención rápida), es una gran masa de fuerza militar que se avienta contra el enemigo y no hace diferencia entre un hospital infantil o una fábrica de armamento químico. Al modelo de intervención rápida se le agrego el de “acción preventiva”; es decir que todo aquello que resulte una amenaza para el sistema deberá ser aniquilado sin ninguna responsabilidad ética, ya que representaba una amenaza. Parece estar presente en este modelo de “acción preventiva” un analfabetismo funcional carente de poder para leer las señales vitales y sin los mínimos criterios éticos de responsabilidad solidaria por la vida de toda la humanidad.<sup>73</sup>

La lógica militar llevó su mundo a la lógica empresarial, y para que esto fuera posible incluyó el desarrollo telemático. Ahora el discurso empresarial dice: hoy, se tiene que estar siempre listo para no ser excluido del mercado global, y luchar contra todo aquel que se oponga al mundo de la globalización neoliberal, hay que hacer cualquier cosa en cualquier momento para que el mercado capitalista cumpla su lógica. Esto quiere decir que en este mundo, debemos de constituirnos como la aplicación de “fuerza de intervención rápida”, tener como estrategia el desarrollo de un pensamiento con la capacidad para construir muchos esquemas y muchas respuestas a determinados problemas, aunque se habla de sistemas flexibles, éstos no deben cuestionar los principios desde donde opera el contenido, solamente se hacen de la flexibilidad del pensamiento para la forma y la velocidad con que se obtenga el resultado (fuerza cognitiva de acción rápida) pero no cuestionan los fundamentos de sus contenidos. Este modelo está llegando a la escuela por su novedad, su carácter de flexible, hace difícil el cuestionamiento de su esencia por mantener lo lineal-sistémico (no se cuestionan los fundamentos), aunque se asume como versátil porque produce múltiples formas de manejar la información, es en su contenido

---

<sup>73</sup> “Es lo que pasó en Irak: las bombas inteligentes eran bastante estúpidas no distinguían. SUBCOMANDANTE Insurgente Marcos, La cuarta guerra mundial. La Jornada, Perfiles, 24 de octubre p III.

donde se encuentra una visión totalmente fundamentalista. Este modelo que pertenece a la lógica empresarial se está aplicando de forma acrítica a la educación que tiene como el tema de moda la versatilidad con que podemos manejar la información, pero lo que no se cuestiona es como el sentido de lo humano queda reducido a su mínima expresión, cuando limitamos todas nuestras acciones a la razón estratégica eficiente del criterio costo-beneficio. Estamos en presencia de una forma de práctica educativa educativo que se guía por el desarrollo de la capacidad de hacer la guerra en cualquier momento, y bajo cualquier circunstancia bajo el supuesto de que todos son mis enemigos y una acción adecuada es prevenir mediante la destrucción a cualquier posible ataque. Así por ejemplo, un egresado de la Universidad “debe ver” al mercado laboral como un “campo de combate”, donde se tiene que luchar contra el Otro, porque éste representa a mi enemigo y hay que aniquilarlo.

La pregunta se mantiene. ¿Quiénes son los enemigos principales? Y la respuesta para el fundamentalista del modelo empresarial del mercado total sería: los que no son consumidores, ni productores del mercado, lo que no quiere dejar de ser “tradicionales” y luchan por el derecho a existir, son los terroristas que hay que aniquilar.

El valor máximo para este tipo de pedagogía es la cualidad para la competencia en las negociaciones, ésta solamente se dan con aquellos que están en el mundo del mercado unipolar.<sup>74</sup> El juego de una hiperealidad maquillada, “juega” (reality show) a la aniquilación de los adversarios, la habilidad táctica o estratégica en la simulación de los objetivos, cambios de alianzas, capacidad para prever los movimientos del adversario, rapidez en las decisiones, elección adecuada de los medios, guiados por la virtualidad de ganar siempre, ser mejor, el éxito empresarial hecho escuela es lo que se pone por encima de todo. Se hace énfasis sólo en la batalla por ganar el mercado. El “buen empresario” es aquel que al “final siempre gana” (¿¿¿¿¿?????).

Este es el discurso pedagógico del terrorismo que promueve la desesperanza mediante la imposición de la racionalidad cínica radical, sin importar la vida de toda la humanidad, a través de todas las modalidades del discurso terrorista, se justifica la apropiación de territorios, la vida cotidiana y el despojo como parte del “proceso civilizatorio” de la comunidad abierta del “fin de la historia” y del único gran relato

---

<sup>74</sup> Un modelo unipolar es aquel que se asumen como versátil por la forma en que interactúan sus componente pero no da cuenta que en su dimensión fáctica o material los componentes no participan en igualdad de condiciones, es decir que a escala formal es crítico, sin embargo si lo aplicamos a nivel de lo humano y no ejercemos la crítica, éste resulta éticamente perverso.

macro-relato (a pesar de la muerte de los macro-relatos), sobre la cruzada que habla en nombre de la justicia infinita o la libertad duradera.

Esta es la acción pedagógica que mediante la simbólica de la nueva lógica del discurso pedagógico se une acriticamente al mundo de la globalización del mercado total. Su propósito es ser “autopoyética” con lo que imposibilita la esperanza hacia nuevas formas de vida.

En el siguiente apartado de la tesis, se presentará la descripción, siguiendo la voz interpelante de las víctimas sobre la manera en como este tipo de racionalidad se expresa en sus condiciones de desesperanza y esperanza por un mundo donde la vida sea posible. Mostraremos como mediante las voces interpelantes se ejerce otro tiempo de racionalidad que nos está interpelando.

Se expondrá el diálogo con y desde las voces interpelantes como referentes vitales contra el terrorismo en tanto necesidad de mantener aquello que no puede ser puesto en riesgo que es la vida de toda la humanidad.

*“(...) desde mi casa no muy lejana de las vías del ferrocarril hace un siglo trazadas y trajinadas, escucho un tren que apenas se detiene y pasa pienso que será uno de los últimos. La posmodernidad ha llegado también a estas tierras. Atravieso el flaco bosque de Eucaliptos que separa el confín de mi casa y los predios ferroviarios y en el borde me quedo(...)*

*Es el atardecer, casi de noche, y el tren arrastra una decena de vagones semiluminados, lleno de indígenas trashumantes rumbo a la frontera. Yo no digo nada, para que dure el silencio: Cuando el último tren arranca, me digo: No.<sup>75</sup>*

---

<sup>75</sup> TIZÓN. En García, Canelini Néstor. Latinoamericanos buscando lugar en este siglo, p 88.

# CAPÍTULO I



## CAPÍTULO I

### Voces interpelantes contra el terrorismo

*Lo que interesa en el ser humano no son los hechos, sino el hecho; se pueden mirar mil plantas sin comprender el hecho esencial de la vida. ¿Cómo destacar significativamente la historia de los pueblos frente a millones de hechos?*

*Mircea Eliade*

Este capítulo pretende analizar el tiempo presente como un tiempo de interpelación por un futuro de vida plena.

La introducción mostró el problema en torno a una sociedad que está conducida por las acciones del terrorismo fundamentalista de la sociedad del mercado total. También la investigación expuso cual es la lógica de sus acciones y cual es su pedagogía a través de sus tendencias y escenarios. Ahora en la parte dos de la tesis el tema de la será la victimación desde el relato de las propios víctimas, se trata de la referencia a las voces interpelantes como una significación trascendental de la realidad que desdibuja la historia presente como un absoluto ilusorio. Se mostrará como las voces interpelantes son el origen desde donde se da la implicación ética. Se verá como ésta nace en los actos de habla interpelantes y también se relacionarán las voces interpelantes con los datos que muestran la realidad en el ámbito de la facticidad de los hechos.

La exposición de esta parte del trabajo comprende dos momentos fundamentales; por una parte exponemos el argumento interpelativo como modalidad de acceso a las corporalidades victimadas en su sentido de resistencia, y por otra parte exponemos los datos cuantitativos utilizando la investigación documental, el método utilizado es el de contraste entre lo dado, lo dicho y el decir.<sup>76</sup>

En este caso los datos son sólo mediaciones cuantitativas para mostrar un objeto de estudio en nuestra investigación. Es en este sentido que los datos nos sirven para ahondar en el deseo de transformación de la realidad de victimación. Los actos de habla interpelantes unidos a los datos pueden parecer pesimistas, si solamente se hace una lectura desde la descripción de los números. Por el contrario la intención es que el tema sea la denuncia que anuncia un futuro, su reto consiste en ponernos en la necesidad de generar nuevas formas de actuar en el corto y largo plazo, es una invitación a ejercer la praxis del pensamiento crítico que tiene como preposición el “desde donde” de los principios y criterios éticos por una vida plena de toda la humanidad.

La dificultad que implica abordar la dimensión de la realidad victimada desde la “voz de los sin voz”, requiere un ejercicio lingüístico de traducción al nivel de la corporalidad humana que interpela por una vida plena. La metáfora, la pregunta, los actos de habla interpelativos; son los recursos para exponer la “voz la interpelación”.

El punto de partida consiste en afirmar que la víctima no es solamente una categoría cognitiva y que, por lo tanto, no se puede reducir estrictamente al lenguaje científico tal y como lo entiende el positivismo. De la víctima no se puede hablar en la exclusividad de un concepto, así que para romper esta lógica mostramos la condición de victimación. Esto significa llenar y abrir un espacio y sobre todo un espacio para que la víctima narre su historia, narrar y volver a narrar, y mediante el escucha de la narración nos apropiarnos de la experiencia desde el otro victimado. Indiscutiblemente que este esfuerzo está también diseñado para elaborar una concientización pedagógica sobre el problema de la victimación.<sup>77</sup>

La palabra-dolor en límite vida-muerte, será aquello que irrumpe en nuestro texto, aquello que deja la corporalidad expuesta y nos hace decir con interpelaciones

---

<sup>76</sup> Una pedagogía crítica trabaja con métodos de contraste aplicados a la investigación documental. Éstos comprenden los siguientes momentos: Captación del sentido del enunciado; determinación de la ambigüedad sobre la univocidad de un razonamiento; reconocimiento de la especificidad del enunciado; establecimiento de contradicciones en los argumentos de la univocidad; establecimiento de la contradicción entre la facticidad de los hechos y los componentes de la univocidad del argumento. Cfr. NASSIF, Ricardo, op-cit, p 256.

<sup>77</sup> Cfr. BÁRCENA, Fernando-Mélich Joan-Carles: La mirada excéntrica una educación desde la mirada de la víctima. En Mardones José M, La ética ante las víctimas, pp 195-197.

lo que no podemos expresar de otro modo. Hablar de la víctima y sus últimos límites es hablar del miedo que produce el terror, que te vuelve dócil, obediente y sumiso. Porque el miedo absoluto paraliza. Luego entonces este capítulo anuncia el dolor victimado que te hace llorar, que te hace gemir, que te empuja a ser nuevo.

El problema -se enfatiza- es de alto grado de complejidad, porque se va a acceder a la victimación desde sus actos de habla, y desde este decir es que se dará cuenta por el sentido de la interpelación de las víctimas del terrorismo.

Indiscutiblemente que una pedagogía de la esperanza no puede construirse al margen de la denuncia y sus interpelaciones, como una parte constitutiva de su anuncio como último límite contra el sistema de dominación. Es en este punto donde el tema cobra un sentido trascendental, porque este es uno de los momentos sustantivos del trabajo, ya que es a partir de la denuncia de la situación presente desde donde se puede construir la utopía de vida plena.<sup>78</sup>

Hacer callar a la víctima para que guarde silencio desde la intimidación como medio para mantener el orden establecido y sus mediaciones sistémicas, es una de las modalidades más humillantes de terrorismo. Por este motivo es que en la praxis del escucha presentada en diferentes escenarios sociales, es el lugar donde exponemos una interpelación como un bien que es necesario crear.

### **1.1 Voces interpelantes en la metáfora y la pregunta.**

Tomar la palabra de la víctima para la expresión de una interpelación testimonial, es el primer impulso por una pedagogía que propone una lógica comunicativa desde la dialéctica escucha-habla como condición de la pedagogía de la esperanza. De lo que se trata es de educar la sensibilidad ética de escuchar la interpelación y recuperar la condición de corporalidad viviente en su sentido pleno. El momento del habla se da en la necesidad justa de hacer estallar el silencio, un silencio reprimido pero inquieto ante la univocidad del presente.

A un lector que solamente se guía por el positivismo radical podrá antojársele esta forma de exposición superficial y carente de validez científica. Pero no se puede olvidar que existen dos maneras -completamente distintas- de exposición científica.

---

<sup>78</sup> “Esperanza: *spes-eif. (Espera) exspec (aguardar). Expectatio f: Deseo, curiosidad, desear (temer)*”. Cfr. Diccionario ilustrado Vox Latino Español, p 625.

“Esperanza. Estado de ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos. Dar a entender que se puede lograr lo que se solicita o desea. Corresponder el efecto o suceso a lo que se esperaba”. Cfr. Diccionario de la lengua española. Real academia española. Vol III, p 575.

“Esperanza *f. Confianza de lograr una cosa. Virtud teologal que consiste en creer que Dios dará un día los bienes prometidos. Esperar. Tr Tener esperanza de conseguir algo. Creer que algo ha de suceder. Estar próximo*. Cfr. MARTÍN, Alonso. Diccionario del español moderno, p 450.

La primera comienza por formular una teoría y luego aportar las pruebas experimentales que confirman su validez. El segundo método consiste en presentar un gran número de ejemplos, tomados de distintas fuentes, para luego descubrir, de esta manera práctica, la estructura común de todos estos ejemplos aparentemente tan dispares y las conclusiones que se pueden extraer. El recurso a los ejemplos tiene, pues, muy diversos significados en cada uno de estos métodos. En el primero, los ejemplos aducidos poseen una fuerza demostrativa, es decir, deben ser pruebas auténticas. En el segundo se tiene una función similar a las analogías metáforas o ilustraciones; su misión es describir, exponer o traducir a diferentes juegos del lenguaje y no necesariamente demostrar. Este procedimiento permite recurrir a ejemplificaciones que no tienen los principios de demostración de la lógica positivista.<sup>79</sup>

Dar inicio es imposibilidad del total decir. Es el momento en que se mueve la palabra en el testimonio de la víctima. Por este motivo es que el acceso a la palabra de las víctimas del terrorismo requiere de un sentido explícitamente creativo, así el modelo lingüístico que nos ocupa comprende el análisis de las siguientes estructuras lingüísticas: La metáfora y la pregunta para el reconocimiento de los actos de habla interpelativos.<sup>80</sup>

*“ Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así (se) aprender a conocerse por la vía de la comprensión. Lo que fuimos cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo que aprendemos por la forma en la que actuamos, por los planes que seguimos, por la forma en que nos sentimos en nuestra vocación, por los antiguos y caducos conocimientos, por los juicios que hace tiempo se nos hicieron (...) Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás”.*<sup>81</sup>

Es pertinente insistir que hablar en nombre del Otro, sobre todo desde su condición de victimación es robarle su voz, su palabra y su silencio. Nadie puede hablar plenamente por la víctima. Nadie puede usurpar su palabra. Este capítulo presenta un fundamento ético de la pedagogía del lenguaje que escucha a la víctima.

---

<sup>79</sup> Cfr. WATZLAWICH, Paul. *¿Es real la realidad?. Confusión, desinformación, comunicación.* pp 8-9

<sup>80</sup> Los testimonios de las corporalidades victimadas mediadas por el trabajo de investigación documental, a través del recurso teórico de la metáfora, la interpelación y la pregunta; son una mediación de interlocución que busca no sacrificar el rigor necesario en la exposición de un trabajo de investigación. Pretendemos abrir el texto mediante la palabra de aquellos a los cuales se les ha negado su uso.

<sup>81</sup> STAKE, Robert, E. *Investigación con estudio de caso.* p 41.

Es ella que nos interpela la razón y provoca este fundamental ético imperativo desde el sufrimiento. Es escuchar el cuestionamiento desde el tránsito inhumano recorrido por la víctima.

### 1.1.1 La metáfora.

La metáfora es un ámbito de comprensión lingüística desde donde se puede acceder de forma privilegiada a los niveles de la corporalidad victimada. Esta afirmación se confronta con el supuesto de la tradición positivista de la ciencia, aquel que en su versión radical, excluye a la metáfora como parte de la construcción del discurso científico. Para el positivismo radical la metáfora es una expresión que solamente contiene elementos de uso “estético”. El presupuesto en que se basa este discurso científico, se apoya en la exclusividad de los juicios de hecho para expresar la verdad científica. Su principio es que si hacemos corresponder los hechos y los conceptos teóricos logramos la verdad.<sup>82</sup>

La teoría de metáfora que nace con los orígenes de la Filosofía, nos dice que la verdad no solamente se cumple en el principio de relación entre juicio de hecho y concepto teórico, por el contrario la tesis es que también pueden existir sistemas de relación con la verdad en otras formas de construcción del texto que permitan la apertura de la referencia.

Con este marco de ideas se pretende vincular el relato revelador de la expresión de las corporalidades victimadas con la facticidad de los hechos mediada por la narración metafórica. El propósito no es sólo explicar sino de asumir explícitamente una posición ética sobre el tema de la victimación que está produciendo el terrorismo. A través de esta modalidad de trabajo, se plantea una posición epistemológica distinta a la positiva, ya que consideramos que con el uso de la metáfora, la teoría de representación realista adquiere un nivel de necesidad

---

<sup>82</sup> Bourdieu, nos muestra como la ciencia está fincada categorialmente en la metáfora: “ *Con la célula, estamos ante un objeto biológico cuya sobredeterminación afectiva es indiscutible y considerable. El psicoanálisis del conocimiento ya cuenta con afortunados resultados que le permiten aspirar a la dignidad de un género al que se le puede aportar aunque sin intención sistemática, algunas contribuciones. Cada uno encontrará en sus recuerdos de las lecciones de historia natural la imagen la estructura celular de los seres vivos. Esta imagen tiene constancia casi canónica. La representación esquemática de un epitelio es la imagen de un pastelillo de miel. Célula [ o celda ] es una palabra que no nos hace pensar en el monje o en el prisionero, sino que nos evoca la abeja. Haeckel ha hecho notar que la celdilla de cera llenas de miel constituye una réplica completa de las células vegetales llenas de jugo celular. No obstante, no creemos que esta correspondencia integral explique la influencia que tiene sobre el pensamiento la noción de célula. Quién sabe si, al adoptar concientemente el término célula de la colmena de la abeja para designar el elemento de organismo vivo, el espíritu humano no ha adoptado también inconscientemente, la noción de trabajo cooperativo cuyo producto es el panal de miel (...) Lo cierto es que hay valores afectivos y sociales que se ciernen de cerca o de lejos sobre el desarrollo de la teoría celular.* BOURDIEU, Pierre- Passeron Jean Claude; El oficio del sociólogo. p 191.

(principio lógico de necesidad) pero también se exponen críticamente a sus principios de insuficiencia.

¿Cuáles son los fundamentos constitutivos de la metáfora?

1. - La metáfora se reconoce en el proceso de transformación-tensión entre lo dado en la descripción y lo interpretado en el enunciado.

2. - La metáfora es una figura del lenguaje complejo que no se reduce exclusivamente a la descripción.

3. - La metáfora posee un doble componente: el descriptivo que ordena, clasifica y refiere a la facticidad, y el segundo considerado como el (de) constructivo que se orienta a la formación de nuevos ámbitos de creación, porque al usar la metáfora el investigador no se conforma con lo dicho, sino que busca siempre un componente de innovación creativa (el decir). Es por este motivo que lo más importante de la metáfora está al nivel de la (de) construcción, ya que la intencionalidad es poner en crisis el componente de predicación y su producción de sentido como la “verdadera” interpretación para dar cuenta de las nuevas significaciones posibles.<sup>83</sup>

4. - La metáfora contiene una pragmática que pone de relieve el efecto de creación, es decir que en su constituyente narrativo tiene también como elemento clave la generación de nuevas acciones comunicativas. Es en este sentido que busca hacer participe al lector del problema, manifestado de forma abierta que no solamente se trata de un problema de conocimiento, también estamos hablando de un problema de responsabilidad ética.

5. - Los puntos anteriores le dan a la metáfora un testimonio de innovación desde la complejidad de la tensión. Primero como sorpresa que parece desorientar y finalmente en la tensión similitud-distinción que es la sustancia que le da creatividad.

6. - La metáfora reconoce la multi-pluri-transignificación de las palabras para tener presente siempre los nuevos sentidos.

7. - Con los puntos anteriores se da un proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje, dialógico y trans-dialógico. Es decir que la metáfora contiene un componente pedagógico ya que conduce al oyente por el camino de la temporalidad de la acción lingüística.

Con la elección de la teoría de la metáfora como modelo de interlocución, manifestamos la necesidad de ir más allá del nivel descriptivo de los actos de habla;

---

<sup>83</sup> Cfr. Colom, Antoni J; La (de) construcción del conocimiento pedagógico, pp 110-111.

mediante un entramado semántico de imágenes, traslado, semejanza, identidad y alternativa, como un potencial de aproximación a otros distintos momentos de la realidad en su sentido extenso.

Así entonces la metáfora somete al vértigo de no tener “verdades acabadas” y esto nos confronta con la visión de la investigación positivista – donde la modestia no es la cualidad fundamental- y siempre están orgullosos de lo acabado, de lo completo, quieren teorías científicas completas; sus historias y obras siempre deberán tener un final y este final perpetuarse por los siglos. Por el contrario, este texto está diseñado desde el aprendizaje de una de las grandes lecciones de la racionalidad mítica (como gran metáfora): todo texto es su continuación infinita. Por ejemplo, aunque los Sherpas del Tíbet les gusta escalar las montañas, suelen abstenerse, por respeto a los dioses, de permanecer en las cimas. Sin embargo, imaginemos un escalador moderno que privilegia la racionalidad instrumental, su finalidad última será una foto con los pies en la cumbre y después que ésta sea publicada en todos los medios informativos.<sup>84</sup>

En este sentido, la teoría de *la metáfora*, es considerada como pertinente en este trabajo, pues no tiene como presupuesto los principios del modelo de verdad por correspondencia-positiva (entre “teoría” y “realidad”), sino más bien están supeditada al presupuesto de realidades alternativas, y el valor del componente veritativo está inscrito en la creación de significados.<sup>85</sup>

La riqueza de la metáfora está en la combinación de operaciones a nivel del pre-texto, texto y la textualidad. Es en este ámbito donde radica su sentido creativo, innovador, distinto, imaginativo e incompatible con sistemas rígidos de pensamiento. Usar la metáfora, remitió a la intención de contar un mismo relato, desde distintos puntos de vista, se trata de hacer legibles (hasta donde los límites del lenguaje lo permiten), los procesos de victimación que el terrorismo ha producido sobre la corporalidad humana.

Metaforizar, significa poseer el dominio de las similitudes y las distinciones, por lo que el uso de la metáfora no cancela el uso de la lógica, por el contrario generamos nuevos usos de la lógica, ya que la metáfora no se remite a la exclusividad de ciertas formas, más bien propone nuevas formas de uso de la lógica;

---

<sup>84</sup> Cfr. TZTVETAN, Teodorov; Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, p 136.

<sup>85</sup> El modelo de ciencia que se inscribe en el no uso o grado cero de las figuras metafóricas, propone que la inevitable traducción de los hechos a la teoría, se deberá hacer como identidad de la información. Cfr. KRAEMER Bayer, Gabriela. Racionalidad practica y dominación cultural, p 77.

en este sentido es conveniente subrayar que cuando se da el uso de la metáfora se está aplicando la lógica.

*“La táctica de la metáfora consiste en generar “un absurdo lógico” en el orden a la significación primaria, como medio para liberar la significación secundaria(...)”*.<sup>86</sup>

La metáfora no destruye el significado original sino que lo reconstruye desde el Otro, esto es fundamental para nuestro trabajo, ya que el Otro es el lugar de enunciación de las situaciones límite ( victimación). A la presencia del ser le sigue una (de)-construcción lingüística que abre el espacio para nuevas formas de la temporalidad.

En este sentido, se reitera que la metáfora también sirve para remontarnos en el tiempo y encontrar sociedades espiritualmente más complejas, mientras que conforme nos acercamos hacia la modernidad se puede apreciar un mayor uso de la racionalidad instrumental guiada por el materialismo y las superficiales percepciones del espíritu. Un indicador de esta situación es la que se ha venido rastreado en torno a la manera en como se ha excluido a la metáfora de la manera de hablar de la ciencia.

Para saber usar la metáfora se requiere de la sabiduría para ejercer la competencia comunicativa del permanente escucha de los procesos de victimación de las corporalidades, ya que es en las acciones comunicativas donde aparece la metáfora como una de sus formas de su expresión.

Si se relaciona la metáfora con teoría crítica, se reconoce que no se puede guiar por la exclusividad de la representación de los actos de habla descriptivos. Se trata de incorporar como guía de la investigación a los actos de habla “poyéticos”, para ir a niveles de la realidad que no es posible manifestar en los actos de habla explícitamente descriptivos. El análisis crítico se debe basar permanentemente en el uso de la metáfora, porque su cuestionamiento superpone al mundo de lo dado el mundo de lo esperado como un deseo de futuro que se opone al presente de la situación. Siguiendo el contexto de la investigación crítica, el trabajo de tesis busca la aplicación de la metáfora como hilo (de) constructor lingüístico; para que se convierta en un recurso y suscitar un mundo nuevo desde la positividad de la victimación y su negatividad que interpela por su deseo de vida; es decir, su transformación en un mundo distinto con otras posibilidades distintas a las que actualmente vivimos como prisioneros del terrorismo.<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Ibid, p 85.

<sup>87</sup> Cfr. Derrida Jaques, op-cit, p 120.



Los sonidos, las imágenes, los actos de habla son denotativos y mediante la metáfora se (de) construyen en connotativos -se transfieren cualidades- que no son menos reales que las denotaciones pero que abren la permanente innovación. La metáfora es un proceso imaginativo, por consecuencia de esperanza, porque permite llegar a las implicaciones pre-discursivas, mediante el acceso a los presupuestos y posteriormente generar nuevos significados.

Si lo anterior se aplica al terreno de la investigación educativa, esto implica una innovación en los códigos de comunicación científica para darle un nuevo sentido a un viejo problema de la teoría crítica ¿qué hacer cuando las voces de los participantes pertenecientes a corporalidades victimadas, se le han negado sus revelaciones, porque son formas de expresión radicalmente incomprensibles para el orden de la exclusión-opresión? ¿Cómo incorporan las voces interpelantes como hilo conductor de nuestro trabajo de investigación?

La pedagogía crítica no puede estar ajena a lo que está sucediendo en el mundo y una forma de acceso a los procesos de victimación, es mediante la metáfora que producen los actos de habla interpelativos de las víctimas, ya que con ella se puede confrontar las formas de entender el mundo. Aprendiendo a escuchar los “desde donde” se producen los actos de habla interpelativos de las víctimas generamos proceso pedagógicos y resignificamos el mundo.

Con *las metáforas*<sup>88</sup> como recurso mediador para la construcción de una teoría de los actos de habla interpelativos, se busca crear un nuevo sentido para que la mente cambie su percepción ética y el acto de habla interpelativo, sea el ámbito que despierte su sensibilidad para poner atención sobre la necesidad de transformar la realidad victimada por sentidos y significados de vida plena.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> El acercamiento a la definición etimológica de la metáfora nos da una perspectiva general, un entramado inicial del término, y una sugerencia de cómo los griegos entendían esta palabra. La palabra griega es *methaphorá*. El núcleo de la forma, *phorá*, contiene la misma raíz verbal que *pherein*, llevar, del proto-indoeuropeo, *bher*, “llevar” (portar) y también “llevar cría”. *Metha*, denota cambio, cuando ya es partícula verbal (piénsese en metamorfosis cambio de forma o transformación, para este uso del prefijo); pero también, *translación*. De modo que tenemos un compuesto entre elementos “trans-portar”, por un lado, y fusiones como las entre “cambio”y “entre” (trans), por el otro. La raíz la encontramos a lo largo del vocabulario europeo, el inglés bear (llevar), burden (cargar), birth (nacimiento/parto); del sueco bära (llevar), böra (carga), barn (bebé); y también del latín fero, ferre en palabras como el sueco föra (llevar/conducir), y del romance español, diferir, inferir; también la reencontramos a la raíz en palabras directamente del griego, como ánfora, anáfora, periferia, euforia. Cfr. BERISTÁN, Helena; Diccionario de retórica y poética. p 134.

<sup>89</sup> “La teoría de la metáfora conceptual propone una proyección entre dos representaciones mentales, mientras la teorías del mezclaje permite más de dos; la teoría de la metáfora conceptual define la metáfora como un fenómeno estrictamente direccional, mientras que la teoría del mezclaje no ha hecho esto; la teoría conceptual elabora sus análisis en términos de relaciones conceptuales atrincheradas, en tanto la teoría del mezclaje enfatiza el mezclaje como un proceso “on line” que a la vez puede activar metáforas atrincheradas y originar conceptualizaciones novedosas, de breve vida que las complementan”.STEPHEN W Gilbert, Metáfora conceptuales y la teoría de “mezclaje”; s/p.

Está claro que se está ante una tarea que requiere un cauteloso examen de las condiciones que aseguren su pertinencia. Lo principal es usar la metáfora como mediación y detenerse en los aspectos que necesiten de otro tipo de fundamentación teórica. Los actos de habla no solamente dan sentido de un mundo sino que también expresan sus contradicciones, sobre todo si proviene de una comunidad de hablantes que las expresan como interpelación contra la victimación sufrida en su corporalidad. Esto no quiere decir que la metáfora sea la única figura lingüística de los actos de habla interpelativos, lo que significa es que ella es lugar privilegiado para la enunciación de la interpelación.

En otras palabras, el recurso teórico de la metáfora sirve para poner en correspondencia modos de aproximación a la realidad de victimación en confrontación (de) constructiva contra la univocidad de un discurso.

Si se quiere acceder a la corporalidad victimada es necesario producir modelos teóricos complejos que tengan un horizonte más amplio de interpretación que los modelos clásicos del conocimiento, ya que los fundamentos explicativos de exclusividad de las teorías de representación no sirven para atender el problema de investigación que estamos trabajando.

*“Cuando utilizamos la metáfora, hay dos ideas de cosas diferentes que actúan juntamente, contenidas en una interacción. Ninguno de los dos sentidos es privilegiado con relación al otro; la metáfora nace de la simple coexistencia (interacción) de esos dos sentidos”.*<sup>90</sup>

La metáfora como estrategia expresiva del conocimiento, está diseñada para dejar ingresar al pensamiento teórico de la corporalidad victimada, indiscutiblemente esta tarea como ya lo mencionábamos nos es fácil, puesto que la metáfora ha sido, tradicionalmente hablando, desde el discurso de la positividad de la ciencia; una forma de expresión indeseable en el modelo de verdad como correspondencia. Justo es decir que el uso de la metáfora no facilita las cosas, porque contiene un nivel de creación que remiten a la paradoja. Sin embargo el criterio de selección, denota la consideración de que las “teorías tradicionales” en el campo de las ciencias sociales positivas, naufragan en su intención comprensiva cuando se basan exclusivamente en las explicaciones descriptivas.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> TZVETAN, Teodorov; *op-cit.* p 316.

<sup>91</sup> “La paradoja concerniente básicamente a la noción de pertenencia a un conjunto. Pero hay un vínculo claro entre la idea de que cierta entidad pertenece a cierto conjunto. La idea de esa entidad tiene una propiedad asociada a ese conjunto y la idea general de predicación. De hecho la paradoja se produce fácilmente cambiando la referencia al conjunto de los conjuntos que no se complace por las propiedades de autoaplicación (...) La paradoja obliga inesperadamente a preguntar ¿Cuáles condiciones de pertinencia son legítimas? ¿Cuáles predicados están huérfanos

Se busca en la metáfora, un recurso de mediación, para generar las condiciones de posibilidad de apertura a la infinitud de la corporalidad del Otro victimado, también sirve para reflexionar sobre los presupuestos del conocimiento científico positivista en su deseo de controlar todo, acompañado con la arrogancia de “meter la totalidad en el bolsillo”, sin considerar que el bolsillo es parte de la totalidad.<sup>92</sup>

En cierto sentido se podría decir que el total de esta tesis es una metáfora, pues la metáfora está siempre presente en este texto, junto a nosotros para recordar nuestras limitaciones, apareciendo y volviendo todo al revés, saltándose nuestras fronteras más establecidas.

La metáfora expresa principalmente tensión entre la ingenuidad de aquel que asume el mundo como dado y la crítica que genera el “no es” desde la diversidad del Otro. Esta expresión contiene a la esperanza como parte fundamental de la crítica de lo dado, pues en la metáfora desde los actos de habla interpelativos, aparece la negación de la victimación que espera por un mundo donde la vida sea posible. Este planteamiento visto bajo la perspectiva de la investigación metodológica tiene una función heurística, porque abre un mundo, crea un mundo, pero se trata de un mundo en el que esperamos vivir.

El acto de habla interpelativo expresado en la metáfora tiene un carácter de comienzo ejemplar para expresar la tensión que produce la crítica a lo mismo y la expresión de EL DISTINTO. Este es el dinamismo de la metáfora que proviene de su capacidad de operar en dos campos de referencia uno dado y otro de novedad.

La metáfora nace como parte sustantiva de todo nuestro discurso en la vida cotidiana, a través de ella expresamos el mundo y además constituimos nuestro pensamiento abstracto. Gran parte de lo que comprendemos, desde lo muy común hasta las teorías más abstractas de la ciencia, se puede asimilar solamente por la vía metafórica. La metáfora es por naturaleza lingüística y estos son los principales motivos por los cuales no se le puede excluir de la (de) construcción como momento clave del pensamiento crítico.

---

*de propiedades?*. Morreti Alberto; Verdad, paradoja y semántica. En Acero Juan José; Filosofía del lenguaje I. Semántica, pp 83-84.

<sup>92</sup> Un ejemplo de la relación entre metáfora y caos, se da a través del principio de la ley de lo simple y lo complejo. En las metáforas no poéticas, las semejanzas entre los términos son en definitiva la clave de la metáfora. Todos estos tipos de metáforas constituyen un modo pintoresco de crear nuevas categorías o de ilustrar nuevas abstracciones. Las metáforas poéticas por contraste subvierten sutilmente las categorías y las abstracciones y las trascienden. Así, una metáfora crea algo como la auto semejanza que nosotros encontramos en diferentes escalas en el entorno natural. Cfr BRIGGS, John y Peat David, op-cit, p 168

La metáfora también tiene una fuerte raíz en el campo analítico de la lingüística en las investigaciones sobre la construcción de la argumentación y composición del discurso, los primeros descubrimientos se dieron con los trabajos de análisis retórico del lenguaje que desarrolló la filosofía griega. El estudio de la metáfora como parte del análisis del discurso fue componente central en la investigación sobre política y pedagogía.<sup>93</sup>

Específicamente la metáfora tuvo un lugar especial dentro del estudio en la *retórica* aristotélica, -ella fue vista- no sólo como instrumento para el arte de convencer y persuadir (función pragmática del lenguaje), sino que también fue utilizada como medio para producir la empatía de las pasiones y la compasión, lo que permitía ser críticos al discurso con fines utilitaristas.

*“ (...) su finalidad es mimética, y tengamos en cuenta (...) su objetivo es componer una representación esencial de las acciones humanas; su característica peculiar de decir la verdad por medio de la ficción, de la fábula, del mito trágico ”.*<sup>94</sup>

La reflexión sobre el antecedente la metáfora -en la investigación aristotélica- consiste en trasladar a una cosa un nombre que designa otra, en una traslación de género a especie, o de especie a género.<sup>95</sup>

En Aristóteles la metáfora es metáfora porque es la “dote”, es decir, lo que la “novia lleva al novio al casarse”. El concepto evocado, es decir, el transporte de algo no significa el fenómeno social que representa. La palabra evoca el escenario de un cargador, una carga y un destinatario. A partir de esta secuencia física, podemos concebir la ceremonia del casamiento y el acto de casarse como una situación de transferencia. Este escenario básico Aristóteles lo presenta con estas palabras:

---

<sup>93</sup> “ (...) un recorrido por la Paideia nos remite a una serie de problemas (...) Paideia, término en el cual cultura y educación son inseparables, tiene en el pensamiento griego dos modos de condensar sus sentidos. Uno de ellos se vincula con la areté y contiene los elementos profundamente humanísticos y la idea de formación integral. El otro vincula educación y política. En su sentido más teórico, los sofistas, fundadores de la ciencia de la educación, enseñaban la areté política y denominaban su profesión techné política. Esa techné tiene en Protágoras un sentido de educación universal, distinguiéndola de los demás sofistas que preferían definirla como educación realista para aprehensión de los objetos particulares. Vinculada a la raíz edo (edoceo, instruir a fondo enseñar puntualmente, enseñar algo a alguien; edo del griego, comer, consumir, alimentarse), la educatio latina alude, a partir del viejo mito de Prometeo, a la necesidad humana de complementarse, de reparar el déficit del hombre. La educación fue siempre objeto de una exigencia de omnipotencia. El pastor griego, oriental o hebreo alimentaba rebaños y era guía, político y pedagogo”. PUIGGRÓS, Adriana; *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, p 16.

<sup>94</sup> RICOERUR, Paul. *La metáfora viva*, p 20. La tensión propia de la mimesis es doble: por una parte es un cuadro de lo humano y una composición original.

<sup>95</sup> *Ibíd.*, 21.

*“La metáfora consiste en darle a la cosa el nombre que pertenece a otra cosa; siendo la transferencia de género a especie, o de especie a género, o de especie a especie, o sobre la base de analogía.”<sup>96</sup>*

El término metáfora se reproduce en función de su conexión con el “dar” y “recibir” y el “traslado”. De modo que cobra importancia para la versión griega, porque trata a la metáfora como los aspectos del “llevar” y “dar”, así como la trayectoria que esta acción sigue, “epífora” a la meta. Es claro que el escenario de “llevar”, es análogo al de “dar”. El cargador que lleva una carga es análogo al dador que entrega un obsequio a un receptor o destinatario.

Al establecer una relación entre los avances de la lingüística moderna con las investigaciones propuesta por Aristóteles, tenemos que si el lenguaje está articulado por sonidos complejos dotados de significación compleja (las palabras como totalidades en la oración y el texto), la metáfora también se puede definir como una especie de desplazamiento de la preposición en que nos encontramos situados en el mundo para generar distintos “desde” donde se genera la palabra. Esto significa dar cuenta del lenguaje de la metáfora como un recurso mediacional para acceder al “desde” donde habla el otro.<sup>97</sup>

Mientras la metáfora jugaba un papel fundamental en todas las ciencias de la antigüedad, su uso fue despreciado por la ciencia positiva. La pretensión de vincular los juicios de hecho con las ideas (modelo de correspondencia de la verdad), fue uno de los motivos por los cuales la metáfora quedó arrinconada al ejercicio de los juicios de valor y con un uso prioritariamente estético. Este problema se acentuó cuando los “acólitos” del positivismo lo llevaron a la academia, sentando sus bases como el discurso unilateral de la ciencia. La metáfora fue considerada como un hecho aislado del lenguaje estético, ya que no representa una mediación lingüística capaz de representar los problemas del conocimiento científico.<sup>98</sup>

Sin embargo hay que subrayar, la importancia que para la investigación educativa tiene el no adscribirse a la exclusividad del modelo de verdad por verificación en correspondencia, esto invita a entender que la metáfora es un recurso metodológico para generar las condiciones de posibilidad que hacen surgir al pensamiento crítico. La metáfora proporciona el ejercicio (de) constructivo necesario para reflexionar de forma crítica los problemas del conocimiento científico hoy.<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> ARISTÓTELES, *Arte retórica*, p 115.

<sup>97</sup> Cfr. RICOERUR, Paul. *Op-cit.* pp 26-27.

<sup>98</sup> Cfr. La información ausente. En <http://elcaos.tripod.com/>

<sup>99</sup> Para ver un nuevo fundamento epistemológico del conocimiento se recomienda consultar el texto. NICOL, Eduardo. *Los principios de la ciencia*, cap IV.

Si se utiliza la metáfora se revela un doble componente. Primero, porque puede sustituir una enunciación con otra prestada de otro campo. El segundo componente, transgrede la estructura significativa del lenguaje. Su papel es no sólo sustituir una palabra sino vincularse con los casos de “lo no-dicho” o “lo que está oculto para el espíritu de una época”, no es sólo un recurso retórico de enriquecer la pobreza de un vocabulario, también significa darle una consistencia a componente discursivo que se oculta al sentido unívoco. Este último componente es el recurso de nuestra investigación, ya que consideramos que la metáfora nos sirve para (de) construir un orden sintáctico constituido por géneros y especies, y su juego de relaciones determinadas por subordinación, coordinación, proporcionalidad o igualdad de relaciones; con esto se cumple funciones subversivas del lenguaje en sus diferentes potencialidades sintácticas, semánticas y pragmáticas.<sup>100</sup>

La metáfora es una diversificación del sentido en su primer componente (los hechos) para asumir un segundo que es una intencionalidad de “ir más allá” del límite de sentido participando de una permanente tensión (los actos de habla interpelantes). Así se efectúa mediante una trasgresión sintáctica, semántica y pragmática; una información que re-describe (de) construyendo la realidad. En este sentido la metáfora no tiene como pretensión mantener el orden (lingüístico), busca la desviación del orden, la novedad en la creación (por esto los actos de habla interpelativos son privilegiadamente metafóricos), vulnerando las categorías que lo engendraron en sus referentes lingüísticos. En términos epistemológicos la metáfora nos proporciona nuevos conocimientos haciendo imagen, relacionando dialécticamente lo abstracto con lo concreto, la lógica formal con la lógica figurativa, la sintáctica, la semántica con la pragmática, la complejidad con la simplicidad.

Es importante destacar que la metáfora sigue siendo un recurso teórico del pensamiento ético-crítico, porque es quizás una de las formas de expresión lingüística que mejor puede expresar el tema de la victimación generada por el terrorismo, pues nos ayuda a comprender que el “mundo” es la unidad caótica llena de particularismos, activos e interactivos, animados por retroalimentación no lineal y con capacidad de producir “nuevos sentidos”, desde sistemas autoorganizados hasta autosemejanzas fractales, pasando por el desorden caótico impredecible.

Relacionando la metáfora con lo que se vio en la introducción, en términos de la manera en como el terrorismo ejerce los procesos de victimación a través del ejercicio de su praxis para cumplir con sus motivaciones explícitas (acciones intencionales de victimación) y no explícitas (acciones para producir el temor),

---

<sup>100</sup> Cfr. RICOERUR, Paul, op-cit. p 33.

tenemos que la metáfora es el campo lingüístico que nos permite expresar lo no expresado por la versión oficial. Así entonces, es con el uso de la metáfora en los actos de habla interpelante como se expresa la victimación pero también el deseo de denuncia y anuncio (esperanza) de un nuevo mundo.

En síntesis la metáfora es un instrumento de re-descripción que dentro del modelo científico, pertenece a la lógica del descubrimiento -como se ha venido probando- pues constituye el momento de la verdad que se da en la tensión entre “el ser” “el cómo es” “por qué es” y “para que ser”.

Metáfora es imaginación, porque nos dota de lo presente y lo ausente nos exige una disposición a querer entender (de) constructivamente hablando, es decir un reconocimiento sobre la necesidad de generar esperanza. Si la metáfora no opera en este sentido es hueca, sin resonancia, sin referente y sin destinatario, y solamente un juego de verbalizaciones.

La metáfora es una modalidad privilegiada a escala lingüística de la realidad que nos da acceso para reconocer al infinito-otro-distinto, como portador de otra tradición, otro futuro y otra simbólica que lo convierte en la esperanza.

Por último la metáfora sirve para expresar el desarrollo de una acción dentro de los límites de otra acción, este efecto ocurre cuando un escritor toma a su cargo uno o varios personajes de la historia relatada, de este modo los participantes del proceso actúan simultáneamente en un nuevo proceso de enunciación, superponiéndose ambos planos y produciendo el efecto semejante al cuadro en el que el pintor se pinta a sí mismo en trance de pintarse viéndose en un espejo su imagen reflejada. Así también la metáfora ofrece al lector imágenes superpuestas en niveles, haciendo que se junten en el mismo espacio y al mismo tiempo logra que el lector forme parte del escenario. Este efecto se logra en dos sentidos: primero mediante la delegación del texto a sus actores y en nuestro caso a las víctimas y sus interpelaciones; segundo, a través de la explicación del principio generador de la invención, es decir la manera en como se construye el texto.<sup>101</sup>

Una teoría de la metáfora estaría incompleta, si no se articula con la pedagogía de la pregunta como método de trabajo ético y también de de-construcción-construcción del conocimiento, ya que cada acto de habla contiene presupuestos que no enuncia de manera explícita y que es necesario meditar sobre ellos para generar un sentido comprensivo.<sup>102</sup> Si consideramos que los actos de habla

---

<sup>101</sup> Cfr. BERISTÁIN, Helena; *Diccionario de retórica y poética*, pp 1-3

<sup>102</sup> Un texto es un universo abierto porque el intérprete puede descubrir infinitas conexiones. El lenguaje no sólo sirve para captar un significado único y pre-existente, más bien el deber del discurso interpretativo es mostrar que aquellos de lo que se puede hablar es únicamente la coincidencia de los contrarios. El lenguaje refleja lo inapropiado del pensamiento. Todo texto que pretenda afirmar algo unívoco, es un texto con tendencia hacia la necrofilia. El lector de

en sus diferentes modalidades, se presentan siempre como un sistema de relación, esto quiere decir que no se dan de manera aislada, sino que están articulados a otros tipos de actos de habla, es necesario relacionar la metáfora con la pregunta.

### 1.1.2 La pregunta

Metáfora y pregunta establecen una relación de co-implicación en sus distintas modalidades como una opción de apertura al discurso de la creatividad. En orden lógico del acto de habla: la pregunta, será siempre un criterio lógico con el que se inicia un discurso creativo, es momento primero, porque nos da la posibilidad para tener una vía de acceso a los presupuestos. La pregunta es un acto de habla que se antepone en toda acción comunicativa.

La esencia de la pregunta está contenida, aunque sea de manera germinal en la apertura del pensamiento, ésta es la principal razón sobre porque la pregunta abre cualquier acción comunicativa, no hay acción comunicativa sin pregunta. Si traducimos esto al campo de la investigación, veremos que el lugar privilegiado del conocimiento es el desarrollo de las preguntas y a un más si éstas se ven guiadas por un sentido ético. Con la pregunta ética, abrimos el conocimiento y todo nuestro pensar.<sup>103</sup>

Para complementar el análisis de la pregunta, sigamos la reflexión que nos ofrece el pensador mexicano Samuel Martínez.

En investigación la realidad no se puede exponer como un concepto estable, es necesario darle movimiento y para esto se requiere del ejercicio de la pregunta que será el detonador de la estabilidad de mundo. Con el proceso anterior estamos abriendo el conocimiento hacia la temporalidad futura: la utopía.

Las preguntas problematizan pero al mismo tiempo interpelan esto hace que los preguntones sean siempre la gente incomoda, como lo demostró la filosofía socrática de la mayéutica. Interrogación irritante para los que se conforman con las respuestas sin preguntas, ya sea porque éstas han sido impuestas o heredadas, o porque creen que el mundo es así siempre y no se atreve a preguntarse.

Sin embargo las preguntas cuestionadoras de lo que todo mundo sabe (lo obvio), hacen caos en el orden incuestionable y sus inercias, sospechan de lo que todo mundo cree que está seguro de saber. En esta modalidad una pregunta es siempre una invitación que convoca y provoca a revisar la certidumbre.

---

este texto debe sospechar y buscar un significado más allá de lo aquí expresado. Cfr. ECO Umberto, Los límites de la interpretación, p 61.

<sup>103</sup> GADAMER, Hans Georg, Verdad y Método II: pp 58-59.



Etimológicamente la palabra pregunta en inglés, francés y español parten del vocablo “question”, derivado de quaero que significa en su raíz originaria “buscar”. De este quaero como buscar, pesquisa; el acto mismo de preguntar tiene dos sentidos. Primero como un enquete, enquiry y encuesta. De otro lado, en su raíz latina la palabra se relaciona con el ruego o petición y de ahí el inter-rogo. Del ruego a su vez se derivan dos cosas distintas; en el francés se pregunta como el “démander”, y en el latín eso se hace como el pedir (ex – peto), que añadió el matiz del verbo simple que significa tender-hacia o dirigirse-a. La raíz de “peto” de la pregunta como petición, indica ímpetu y tendencia con la cual se ubica su pragmática en el movimiento de persecución que habla del investigo e indago, en tanto “andar en pos de”. En el caso del griego, vale la pena recordar que la pregunta se designaba como “erotema”, que indicaba en su vocablo carencia o querer, en su cercanía con el “eros” en tanto componente de “phillia”. Ahora que bajo otras traducciones que se le hacen del latín, pregunta y preguntar viene de “percontari” (del latín prae ante y cuntari dudar, vacilar) que nos habla del sondeo que hace el marinero al acercarse a la costa. Como el ciego que pregunta con el bastón, el percontari se designaba en el acto de buscar sin ver bajo el agua con una pértiga. En todos los casos pregunta y preguntar hablan de una carencia: inquirir es requerir.<sup>104</sup>

¿Por qué preguntamos?

Para podar la frondosidad de las carencias vigentes, su aparente infranqueable dictadura.

Para poner en un compromiso al que cree saber o al que quiere que aceptemos que sabe.

Y uno pregunta también porque sabe que no sabe, porque necesita información, porque duda, porque no está de acuerdo y desea interpelar con el juicio ético o porque está sorprendido.

Los tres casos, son un ejercicio del acto de habla que remite a la inconformidad, de un deseo-esperanza, por la carencia del presente y la necesidad de abrir un futuro distinto. Es la tarea humana en la temporalidad del preguntar presente, porque se tiene memoria y se espera un futuro mejor (imaginación). Solamente en la pregunta nos damos cuenta de saber lo que tenemos y lo que nos hace falta, lo que queremos y lo que buscamos. El lugar de la pregunta, es el lugar de la insatisfacción, de la duda, de la carencia y del deseo.

Las preguntas que se dan a la tarea de cuestionar sobre la corporalidad victimada, son preguntas éticas porque nos interpelan por una realidad de carencia ética. Este recurso lingüístico revela diferentes niveles de la realidad y también

---

<sup>104</sup> CRUZ, F Roberto. En Martínez, Lopez Samuel, Leyendo una mirada, indagando una travesía. Cartografía posible, pistas de lectura y rutas de aproximación al pensamiento nómada de Jesús Martín Barbero. p 120.

muestra que su ejercicio solamente es posible si escuchamos los actos de habla interpelativos. En la racionalidad del totalitarismo la pregunta se cancela mediante el miedo (terrorismo) a preguntar, o solamente se preguntan las dudas que ya está resultas para dar muestra de la “ignorancia” del otro y demostrar quién conduce. Los sujetos están sometidos al miedo (terrorismo) a preguntar, y este miedo es más grande que sus preguntas por eso se niegan a cuestionar y callan. Otra forma de ejercer el totalitarismo, es hacerle creer al que aprende que es tonto y que su pregunta carece de valor, convenciéndolo de que su tontería es su manera de estar en el mundo y que ésta es un determinante estructural, así que preguntar está vedado porque es otro modo de mostrar que es tonto.

La pedagogía de la esperanza es imposible sino retoma el sentido por la pregunta y nos convoca-provoca para asumirnos como seres humanos que podemos y debemos (como deber ético) preguntar, esta debe ser nuestra manera de andar en el mundo, (de) construyendo el sentido con un sin número de alternativas que producen siempre el ejercicio de tener como acompañante a las preguntas. Si la pregunta es constitutiva de la corporalidad hecha subjetividad lingüística, es a través de ella que nos damos cuenta que no existe orden absoluto y que el ejercicio de la pregunta es una condición de posibilidad que abre el totalitarismo.

Una pregunta no puede ser un acto neutro, como todos los actos de habla incluidos los descriptivos, preguntar y preguntarse, buscar-buscarse; nos compromete. En este sentido preguntar es una pragmática privilegiada, ya que no se puede preguntar solamente desde la instalación, es necesaria la des-instalación. Esto hace que la pregunta nos lleve a otra manera de ser o un modo distinto de comportarnos para escuchar-ver-sentir el mundo.

Por lo anterior se enfatiza que preguntarse es un método, es un camino y un andar con dignidad y humildad, reconociendo que no somos omnipresentes, ni omnisciente, ni infinitos. Esto significa estar en calidad de permanentes viajeros con la pregunta de inicio a fin es un camino de esperanza permanente. Toda pregunta es una co-implicación con la metáfora, manifiesta algo que se sabía pero también lo ignorado. Toda pregunta guía, nos propone un horizonte, enfatiza la dirección de la repuesta, las preguntas apelan al deseo de futuro, están siempre antes y después de nosotros y emergen de un pasado de inconformidad y un futuro de novedad.

Y aunque el terrorismo en su carácter de fundamentalista radical pretende tener el monopolio de las respuestas e impedir por la generación del miedo que produzcamos las preguntas, aplicando la racionalidad instrumental del ejercicio del poder para esconder sus imperfecciones -a pesar de esto- el papel de pedagogo será siempre co-implicarse desde y con la interpelación del Otro en condiciones de victimación, mediante el oficio de la pregunta, para que la praxis educativa se mantenga viva al futuro. Este es el deber ético de todos los sujetos en el terreno

pedagógico: ejercer la corporalidad lingüística de la pregunta, si así lo hacemos le estamos dando a la praxis pedagógica un sentido de esperanza, ya que mediante los actos de habla enfrentamos al terrorismo y nos oponemos a su sentido de torturador que siempre anuncia perlocucionariamente: ¡límitese a responder!

*“La forma más superficial y más visible de estos sistemas de restricción la constituye lo que se puede reagrupar bajo el nombre de ritual; el ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que, en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso; fija finalmente la eficiencia supuesta o impuesta de la palabra, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo.*  
105

Vista la metáfora y la pregunta en sus fundamentos, el siguiente paso dentro del camino será poner estas formas de lingüísticas al servicio del acceso a la corporalidad victimada. Para esto es necesario sintetizar la metáfora y la pregunta en el marco de los actos de habla interpelativos. Esta categorización tiene como finalidad describir-comprender al Otro en su condición de victimación y la manera en que como se revela más allá de un orden. El acto de habla que denominamos interpelativo, es aquel que se emite como enunciado preformativo en el “Otro”, desde su condición de victimación y cuyo sentido clama no solamente por el entendimiento posible, también por la responsabilidad ética de su victimación. El investigador en cualquiera de las modalidades del conocimiento que se hace “cargo” (en el sentido Levinasiano) de la palabra, toma como propia la interpelación asume un papel crítico de un mundo (el mundo de su situación y lo transforma).<sup>106</sup>

El acto de habla interpelativo contiene todas las condiciones de la pragmática comunicativa: contenido proposicional, rectitud, inteligibilidad y contexto normativo. Además el acto de habla interpelativo, se sitúa dentro de la problematización explícita del no acuerdo-acuerdo con un sistema-mundo que está produciendo víctimas.

La palabra es parte del sujeto de la acción pedagógica, ya que si uno empieza a ceder por la palabra terminará por ceder en las cosas. Estamos condenados a repetir

---

<sup>105</sup> FOUCAULT, Michel; El orden del discurso, pp 40-41

<sup>106</sup> Cfr. DUSSEL Enrique. Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación, pp 35-39.

si no permanente interpelamos. El terrorismo pretende convertirnos en corporalidades “idiotizadas” para que aceptemos cualquier palabra y cancelemos la interpelación y los cuestionamientos.

Ahora la metáfora-pregunta-interpelación se colocarán en el arte, el oficio, la artesanía y la ciencia de contar la historia por medio de la investigación documental. Esta manera de escribir un texto no es algo tribal, nuestra identidad se constituye con la historia presente que contamos, es una historia que nos posiciona en el mundo (sentido ético). Nuestro mundo tiene dimensiones de la realidad que se cuentan desde una historia que se hace presente todos los días y que la investigación hemerográfica da cuenta de ellas. Podría decirse que como seres humanos somos reales porque somos historias dentro de historias, todas ellas producidas por nosotros desde-con-y para la humanidad.

A veces parece que estas historias están muy lejos de nosotros y sobre todo para cierto campo académico que la ve como irrelevantes o incompresibles (no son tema de investigación para su soberbia intelectual). Por el contrario si se profundiza, se encontrará que inclusive aquellas construcciones lingüísticas cuya pretensión es “reflejar la realidad” de manera no valorativa y siguiendo todos los requerimientos de validez, están basadas en historias que se construyen. Historias con alto componente de valoración que no puede escapar a los límites de la lógica circular pero que se expone como todopoderosa. Resulta curioso escuchar todas las historias construidas sobre la idea de que la ciencia es un sistema no valorativo y ejercer con este argumento un sistema de valoraciones.

Lo hasta aquí anotado no significa que se está replegando el argumento hacia el relativismo radicalizado, solamente se muestra que al basar esta investigación, sobre la historia contada por las víctimas y confrontarla con los hechos en el ámbito de la investigación documental, está dándose cuenta de que como seres humanos no podemos escapar del tejido que le dan sentido al mundo mediante la historia cotidiana del mundo que nos rodea. Es decir, la corporalidad como sujeto es productora de historias y producto de ellas.

Dicho de manera categorial se está hablando de los movimientos sociales como fuerza colectiva de transformación, que en sus interpelaciones ejerce el sentido de la esperanza, se trata de un producto que contiene entre sus diferentes formas de racionalidad, narrativas desde la interpelación que han tenido un poder pragmático e integrador de los movimientos sociales, este es el poder de las historias.

La victimación es siempre interpeladora, cuestiona, ruega, demanda. Esta interpelación es la clave para entender el terrorismo y la manera en como nos está poniendo en el límite entre la vida y la muerte. Ejercer una pedagogía desde la interpelación es hacerlo desde el otro victimado. Es educar desde la experiencia de quien padece y sufre la victimación. Educar el sentido del escucha equivale a

cambiar el principio del acto de habla que se sitúa en el escenario del centro. Educar desde el escucha de la interpelación es generar deseo de futuro, cruzar un límite, traspasar una frontera, cambiar la trayectoria. La experiencia de la victimación en su dramatismo de dolor y de sufrimiento nos convoca a una nueva relación pedagógica con el modo en como nos instalamos en el mundo y sus formas históricas determinadas.

Una pedagogía desde la interpelación confiere el significado para que la vida humana sea en toda su plenitud, porque su ausencia nos deja en límite de lo vivible. Se trata entonces de formar hábitos, actitudes, capacidades y competencias que nos den términos para la praxis ética frente a la victimación del terrorismo, de modo que seamos capaces de captar las experiencias existenciales de la corporalidad como una relación vital con el mundo. Y finalmente poner atención a las mediaciones que produce la metáfora y la pregunta en su contexto interpelativo como un permanente ejercicio de escuchar la victimación. Incorporemos la narrativa de las víctimas como tras-tocamiento: allí donde se da la fuente de todos los discursos, el principio de su abundancia y de su continuidad. Un principio de discontinuidad contra el gran discurso ilimitado del terrorismo, porque los discursos que ejercen la racionalidad vital deben ejercerse desde la discontinuidad. Un criterio de especificidad que nos muestre que el mundo no siempre nos aparece con una cara legible y traducida a un solo código. Un principio de exterioridad que nos dice que hay que ir al discurso en términos de sus condiciones externas de expresión.

En *La peste* uno de los personajes de Albert Camus pregunta: ¿y quién le enseñó todo esto?, a lo cual responde con celeridad: “El sufrimiento”. El temor o las situaciones en las cuales la vida se ve amenazada, son éstas una vía para la construcción de historias de esperanza. En muchos sentidos la narrativa contra las acciones terroristas que atentan contra la corporalidad, es una pregunta-metáfora-interpelación ética inventiva para generar procesos de resistencia y lucha contra la angustia generada por la incertidumbre de la victimación producida por el terrorismo. Cuando la vida se ve amenazada, la corporalidad se aleja de los convencionalismos para mostrarse ante sí mismo y al otro en su radical exterioridad, el tiempo deja de ser inocuo y ya nada es absoluto. Cuando la vida corre peligro, el tiempo parece detenerse: los acontecimientos suceden en cámara lenta. Es como si cada acontecimiento dentro de un paisaje se desarrollara según distintas modalidades de ser y de movimiento.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> La pedagogía del tiempo desde un contexto unívoco de racionalidad instrumental; nos dice que en el tiempo de la inmediatez de la experiencia humana, todo tiene que reducirse a números manipulables mediante ecuaciones, éste es el único tiempo posible. Está claro que para un contable el tiempo no tendría utilidad si fuese algo que se plegara sobre sí mismo, que se dispusiera en capas y tuviera una textura rica. Tampoco lo podríamos utilizar como mercancía, tal y como se usa en las sociedades capitalistas: T=\$. Creemos acriticamente en la analogía de la partida de la estación del nacimiento y vamos caminando hacia el destino final pensando que nuestra vida es esa distancia que queda antes de la

## 1.2 Voces interpelantes contra el terrorismo de la globalización económica capitalista neoliberal.

Con la siguiente pregunta se inicia este apartado:

---

estación final; contemplando el tiempo como algo que es objetivo es “llenar” al máximo el tiempo que queda. Lo dividimos en años, días, segundos e incluso lo trabajamos como ordenador en microsegundos. Tratamos de conseguir cierta cantidad de cosas en un tiempo concreto pero nunca nos sincronizamos con sus artificiales divisiones y medidas y eso genera estrés y nerviosismo, nos sentimos desgajados de nuestro verdadero ser humanidad, para cumplir plenamente su desarrollo. En nuestra compulsión de tener a la racionalidad instrumental como único criterio de verdad y validez para mejorar la eficiencia, olvidamos que la acción humana en todas sus dimensiones no es una mera cuestión de velocidad. En vez de hacernos la pregunta de cuanto tiempo tenemos, podemos hacernos la pregunta ¿Qué tiempo tiene significado para nosotros? No necesitamos más tiempo, sino un tiempo más pleno, en el sentido de no haber hecho “un montón de cosas”, sino el sentirnos comprometido vitalmente con lo que hacemos. El tiempo que tiene como base la vida plena de toda la humanidad, es un tiempo expansivo y está disponible para todos, pero la racionalidad instrumental unívoca de las sociedades capitalistas modernas, nos condiciona para no experimentar un tiempo lleno dentro de los límites del horario, donde se debe hacer todo en el menor tiempo, con los menores recursos, y los “mejores resultados”, esto nos impide sincronizarnos con el tiempo de la vida, la consecuencia es que nunca alcanzamos la meta y siempre nos sentimos fracasados o parcialmente plenos de vida en todas nuestras tareas. Hegel significa el pensador que metafóricamente hablando, representa el remate de la pedagogía del tiempo moderno o la catedral más alta. Éste elabora una crítica al pensamiento kantiano, al cual determina como carente de historicidad, y es aquí donde Hegel introduce uno de los conceptos más importantes para el pensamiento moderno y posmoderno, se trata de: **el tiempo lineal o el tiempo del desarrollo**. Para Hegel, en su libro “La filosofía de la Historia”, el tiempo histórico es un concepto en movimiento que sólo puede ser explicado por la vía del método dialéctico, ya que éste último representa “la única posibilidad de explicar el movimiento” en términos históricos. El tiempo lineal es aquel que se concibe en una trayectoria que va de pasado a presente y a futuro, cada uno de estos “éxtasis” o momentos, son tiempos distintos; así entonces las sociedades como los seres humanos, cumplen linealmente este tiempo siguiendo el mismo esquema, de pasado a presente y futuro. En la modernidad, el tiempo pasado es un tiempo inferior al tiempo presente, ya que en el pasado las sociedades cumplen lo que podríamos denominar, utilizando una analogía hegeliana, su “estadio de niñez”. Así por ejemplo, en Europa, las sociedades primitivas y feudales, corresponderían a estadios de niñez del ser humano, que fueron rebasados por los nuevos tiempos, en este caso las sociedades industriales capitalistas serían el lugar de pleno desarrollo de la humanidad y como Hegel, perversamente lo propone de manera literal, es en Europa, específicamente, en el centro occidente de este continente y de manera particular en Alemania, donde los tiempos de la historia cumplen su plenitud. Alemania representa, para el filósofo de Berlín, el lugar donde la historia tiene su fin; y desde allí cubre a todo el mundo, incluyendo a sociedades que por vivir en otros tiempos “o estadios de inmadurez”, como América Latina, que según el propio Hegel viven en su infancia, necesariamente tendrán que seguir la misma trayectoria que siguieron los pueblos europeos o estadounidenses, quienes actualmente viven la etapa adulta. Históricamente este concepto es lo que Weber denominaría el tránsito del pensamiento tradicional, que se basa en un modelo irreflexivo de apego acrítico a las normas impuestas por la tradición, hacia el pensamiento moderno que está basado en el tipo ideal que calcula, de acuerdo a su razón, los medios más adecuados para el logro de sus fines.

Por el contrario se considera en esta tesis que la parte que compartimos de eternidad con el tiempo no es esa pretensión de hacer del tiempo presente el único posible, sino de vincularnos a la eternidad en un proceso de recreación constante de la vida, creación que no sólo consiste en la novedad de las experiencias sino la amplitud de la vida y de todo lo viviente. La temporalidad es la base vital que sostiene la vida en una constante creación. Cuando cada individualidad experimenta la temporalidad retorna a la humanidad en la experiencia de vivir un sólo tiempo en la identificación de realidades. Cfr, COLOM, Antoni y Joan-Carles Melich: Después de la modernidad, p. 117

¿Cómo se expresan las voces interpelantes contra las acciones terroristas del mercado de globalización unipolar?<sup>108</sup>

Para analizar la pregunta se pide al lector que siga estos hechos:

*“En el mundo mil 200 millones de personas subsisten con menos de un dólar al día, abrumadora cantidad (...) [lo anterior se correlaciona dramáticamente con los siguientes datos] (...) Una sexta parte de la población del mundo produce 78 por ciento de los bienes y servicios globales y recibe el 7 por ciento de los ingresos totales (...) Mientras 7 de cada mil niños mueren antes de cumplir 5 años en los países de altos ingresos, mas de 90 mil mueren en los países de bajos ingresos.”<sup>109</sup>*

*“Hoy el grupo G 7 como representante del primer mundo posee (...) el 43% del PIB mundial, realiza el 48.4% de las exportaciones de bienes y servicios, y su población es apenas el 11.7 % del total, lo que significa un alto producto por habitante y elevados niveles de vida para su población (...) El tercer mundo agrupa a los 128 países en desarrollo de la clasificación del FMI que registran el 3.9 % del PIB mundial, el 18.6 % de las exportaciones, y el 77.3% de la población total”<sup>110</sup>*

*“Los ingresos de los 360 seres humanos más ricos del mundo exceden los de los países que acumulan el 145% de la población mundial (...)*

---

<sup>108</sup> A semejanza de otros tipos de narración la plasmada en la hemerografía, se presenta como una estructura semántica simple, integrada por acontecimientos engarzados de tal manera que conforman una historia. Sin embargo respecto de lo representado, además de ofrecernos datos, nos trasporta de tal manera a la historia que indican también comportamientos. Así su inserción breve, requiere de ser leída en el contexto global. La fragmentación operada incide en la fragmentación a la que día con día estamos sujetos como agentes de la modernidad que nos impone una manera de concebir el acontecimiento, nos enfrentamos a linealidad de todo el discurso atado al tiempo de la modernidad. Sin embargo en las narraciones, los personajes son corporalidades concretas, inmersas en el conflictivo proceso de victimación. En tal situación su hacer y decir, su intervención encarna las contradicciones de la modernidad. Podemos apreciar que en la investigación hemerográfica la relación entre el texto escrito y la realidad social se ponen en estrecho contacto. En resumen el análisis que exponemos; parte de la búsqueda de procesos de articulación y no exclusivamente de la enunciación, así se concibe que el análisis hemerográfico no es el equivalente con la realidad de victimación sino que nos expone a la corporalidad histórica percibida como referente.

<sup>109</sup> La Jornada, La tasa se estancaron principalmente en Asia. Se redujo de 28% a 24% la pobreza extrema mundial: BM. La jornada, 21 de mayo de 2000, sección economía p22.

<sup>110</sup> MARQUEZ Ayala David, Sobre la clasificación de los mundos. La Jornada, Sección economía, 3de mayo 1999, p 34.

*En 1993, cada habitante de Pakistán consumía 209 Kilos de energía comercial al año mientras cada estadounidense tenía acceso a 7 mil 918 y cada alemán a 4 mil 170.”<sup>111</sup>*

*“ En EU cuando el presidente Clinton tenía su mandato (...) había (...)72 multimillonarios ( personas con ingresos superiores a mil millones de dólares) y ahora suman 268, informó la revista Forbes (...) En contraposición en ese mismo país(...)el desempleo juvenil se agudiza entre [los afro americanos] en 22.2 por ciento (...).”<sup>112</sup>*

*“La fortuna de los 358 individuos millonarios en dólares que hay en el planeta es superior a la entrada anual sumadas del 45% de los habitantes del planeta (...) Mientras en 1960, el 20% de la población mundial que vivía en los países más ricos, tenía un ingreso 30 veces superior al 20% de los países más pobres en 1995 ese ingreso era 82 veces superior (...) Los habitantes de los países industrializados constituyen solamente la quinta parte de la población mundial pero consumen –por habitante –casi nueve veces mas energía comercial que los habitantes de los países en desarrollo.”<sup>113</sup>*

*“El valor monetario de las fusiones y adquisiciones corporativas a escala global totalizó 1.85 billones (un millón de millones) de dólares en el primer semestre del 2000 (...) el sector de las telecomunicaciones se erigió como el de mayor dinamismo (...) al totalizar 650 negociaciones globales valoradas en 200 mil 200 millones de dólares.”<sup>114</sup>*

*Mientras: “La organización Internacional de Trabajo (OIT), [declara], unos 250 millones de niños entre cinco y 14 años*

---

<sup>111</sup> GONZALES Rubio Javier, *¿Cómo anda la pobreza en el mundo?*, La jornada, sección el país, 19 de marzo de 1998, p7.

<sup>112</sup> CASEN Jim. *La semana política en Estados Unidos.*, La jornada, sección el mundo, 14 de Mayo 2000, p 33.

<sup>113</sup> HOURTART Francois, *El otro Davos. Globalización de resistencia y luchas*, pp 12,14, 75.

<sup>114</sup> S/A. *Se incrementan fusiones y adquisiciones mundiales. Representan 1.85 billones de dólares en el primer semestre.* La Jornada, 7 de julio 2000, p31.



*desempeñan alguna actividad económica, 120 millones de tiempo completo y 130 millones de medio tiempo. 61% son asiáticos, 32 % son africanos y 57% son latinoamericanos (aproximadamente 17 millones y medio) (...) El UNICEF calcula que al menos 13 mil menores en México se dedican a actividades que se pueden catalogar de sobre vivencia ( prostitución, mendicidad, pepena, carga, estiba, ayudante de albañilería)”.<sup>115</sup>*

En el extremo de la radicalización de la sociedad del mercado están los siguientes datos: (...) *anualmente la pornografía infantil deja ganancias de más de 5 millones de dólares a quienes explotan a menores(...)la comercialización de menores incluye a naciones como Brasil, Filipinas y México, donde esa actividad “comienza destacar”y que los principales clientes son ciudadanos de Estados Unidos, Alemania, Francia, Gran Bretaña y Holanda.*”<sup>116</sup>

Esta situación que parece ser solamente de los países de economías límite; sorprende cuando diferentes datos nos hablan de cómo toca frontalmente a las economías de los pueblos de “alto rendimiento” económico.<sup>117</sup>

*“La ciudad francesa de Remis informó que más de cien muchachas no mayores de 12 años se veían obligadas a prostituirse en los*

---

<sup>115</sup> MOLINA Ramírez Tanía. Trabajo infantil. La niñez robada. La Jornada, sección masiosare, 15 de marzo 2001, p 8.

<sup>116</sup> CASTILLO García Gustavo, Deja la pornografía infantil 5 mil mdd de ganancias anuales. La jornada, 1 de diciembre 1998, sección sociedad y justicia, p38.

<sup>117</sup> La pobreza degrada y destruye, moral, social y biológicamente al más grande milagro cósmico: la vida humana. La existencia de la pobreza es una aberración de la vida social; un signo evidente del mal funcionamiento de la sociedad. Al establecer el umbral de pobreza, las personas y las instituciones se retratan de cuerpo entero. Parafraseando un dicho popular podemos decir “dime qué umbral de pobreza defines y te diré quién eres”. En efecto cuando el Banco Mundial define un dólar por persona al día como umbral o línea de pobreza, no sólo excluye de su tema central, que es algo así como “reducir la pobreza en el mundo” a la inmensa mayoría de los pobres de este planeta, sino que está mostrando su concepción de ser humano, al reducirlo a la categoría de animal, ya que, en efecto, ese ingreso alcanzaría en el mejor de los casos, para mal alimentar a una persona, quedando todas las demás necesidades insatisfechas. Con ello, el BM niega todos los demás derechos sociales ya que sostiene, implícitamente, que los seres humanos sólo tienen derecho a la alimentación. Muchos economistas, particularmente los neoliberales, tienen la misma actitud de desprecio a los derechos de la mayoría. La búsqueda sistemática de fundamentos para la definición de pobreza necesita de un entendimiento profundo de la esencia humana, lo cual exige un enfoque fundado en la antropología filosófica. Entender al ser humano como completo en su infinitud, con todas sus necesidades y capacidades plenas para afrontarlas con sabiduría, mientras que en el nivel de la pobreza están solamente los elementos económicos de dichas necesidades y capacidades. Necesidades humanas enteras, como el amor o capacidades como la creatividad que no depende ( al menos de forma lineal y positiva en los hechos) de recursos económicos. Con ello acotamos la pobreza con un nivel tan bajo que resulta incompatible con la dignidad humana.

*barrios industriales, porque los salarios pagados en las fábricas, no daban ni siquiera para poder sobrevivir, esta situación hoy cobran dimensiones extraordinarias y se perfila como una de las grandes vergüenzas del siglo(...). En términos económicos, el negocio de la prostitución infantil arroja ganancias calculadas conservadoramente, en 5 mil millones de dólares anuales, destacando el gasto que efectúan unos 50 mil sátiros alemanes-50 millones de dólares- tanto en turismo sexual como en adquisición de material pornográfico como revistas y cintas de video en las que aparecen niños sometidos a abusos de todos los tipos inimaginables(...). Si aceptamos un mundo en el que los niños se puedan comprar y vender como productos de un supermercado, perderemos el derecho a llamarnos civilizados”<sup>118</sup>.*

*“Debajo de todo esto se mueve la maquinaria del capitalismo (...) los estadounidenses trabajan actualmente más que hace dos décadas y gana menos dinero. Sin embargo, todavía nadie ha puesto en disputa de manera sistemática ( en ese país) los dogmas que se conocen como las oportunidades del libre mercado. Es como si a nadie le importara si fuese necesario cambiar la alianza entre la estructura corporativa y el gobierno federal, que aún no ha sido capaz de proporcionar a la mayoría estadounidense una cobertura universal decente en servicios de salud y educación sólida. Las noticias del mercado de valores son más importantes que un examen (crítico) del sistema”<sup>119</sup>.*

Ahora se dará paso a las voces interpelantes de las víctimas: ¿Qué verdad ética revelan en sus interpelaciones?

*“Etiopía; cuando tenemos comemos, cuando no dormimos. De Bosnia, los niños tienen hambre y empiezan a llorar piden comida a la madre y ésta no tiene. El padre se irrita porque los niños lloran y se desquita con la mujer. Golpes y desavenencias rompen nuestros matrimonios. De Argentina, si tienes trabajo estás bien, sino, te mueres de hambre. De Brasil, los ricos son los que dicen voy hacer*

---

<sup>118</sup> LOIS Mendez Manuel. Niños en venta, Uno mas Uno, 27 de nov 1998, p 28.

<sup>119</sup> SAID, Eduward W. Lo que está mal en Estados Unidos. En la jornada, sección el mundo 27 de marzo 2003, p 16.

*algo y lo hacen. Los pobres, en contraste no satisfacen sus deseos elementales, ni desarrollan sus capacidades. De Malawi, la única manera de que podemos salir de la pobreza es a través de la muerte. De Kenia, no me pregunten lo que es la pobreza. Vean mis utensilios y mi ropa. Vean todo y escriba lo que ve. Lo que ve es pobreza.”<sup>120</sup>*

Mientras algunos de los medios de comunicación “ingenuos”, mostraban reiteradamente las imágenes de la “liberación” -cínica forma de llamarle a la colonización- del pueblo iraní por parte de las fuerzas del totalitarismo, una institución integrada al propio sistema de dominación como es el Banco Mundial tenía que reconocer lo siguiente:

*“Se requieren dos cosas en el mundo para que los pobres dejen de serlo: más inversión en educación y salud y menores aranceles al comercio de parte de los países industrializados, es la conclusión del informe Indicadores mundiales del desarrollo 2003 (...).*

*(...) el organismo destacó que existe una alarmante diferencia de calidad de vida entre los países ricos y los pobres. Como ejemplo citó que las naciones ricas siete de cada mil niños mueren antes de cumplir los cinco años, mientras en los países pobres la cifra asciende a 121 por cada mil.*

*Precisó que en Europa oriental y Asia central el número de pobres subió de 6 millones en 1990 a 24 millones en 1999; en América latina se incrementó de 48 millones a 57 millones en el mismo lapso; en Oriente Medio pasó de 5 a 6 millones y en el norte de África (...) fue de 241 millones a 315 millones de pobres.*

*En promedio los países ricos gastan 2 mil 700 dólares por persona en salud, mientras en África la cifra alcanza apenas 29 dólares, y en algunos países la cantidad se reduce hasta seis dólares”.<sup>121</sup>*

La situación del pueblo de Irán parece que es la situación del mundo y esto se manifiesta en los datos si los leemos desde nuestra América Latina.

*“De acuerdo con cifras de la organización de las naciones unidas (ONU), casi 12 millones de niñas y niños menores de 5 años mueren*

---

<sup>120</sup> BOLTVINIK Julio, *Voces de los pobres I*, La Jornada, sección economía 14 de abril del 2000, p26.

<sup>121</sup> REUTER. *Invertir más en educación y salud y aranceles , pide el BM*. En la jornada, sección economía, 14 de abril de 2003, p 24.

*anualmente por enfermedades previsibles en los países en desarrollo, mas de 6 millones de casos se deben a causas relacionadas con la desnutrición (...)En AL y el Caribe 44 por ciento de los niños (unos 4 millones) presentan bajo peso, unos 27 millones menores de 5 años padecen amnesia y cada hora mueren 13 de ellos por desnutrición.”<sup>122</sup>*

*“América latina y el Caribe constituyen la región con mayor desigualdad económica en el mundo. En la zona, 5 por ciento de la población recibe 25 por ciento del ingreso total y 30 por ciento del sector más pobre obtiene tan sólo 7.5 por ciento.”<sup>123</sup>*

*“En Centro América, 70 por ciento de los niños ( que ahora tienen menos de cinco años) carecen de esperanza de vida mas allá de 10 años (...) En Venezuela 15 por ciento de la población hurgan en basureros para conseguir algo que comer (...) 40 millones de indígenas viven bajo el umbral de la pobreza (...) en Argentina uno de cada cinco niños están desnutridos”.<sup>124</sup>*

*“Cada latinoamericano debe mil 550 dólares al nacer, consecuencia de la deuda externa que a nivel regional se calcula en 750 millones de dólares y genera la existencia de 200 millones de pobres en la región (...) a partir de 1974 comienza la danza macraba con la ofensiva prestamista de petrodólares, cuando la deuda latinoamericana se duplicaba en un año pasando de 36 mil 400 millones de dólares (1974) a 75 mil 300 millones de dólares (1975) (...) Las cifras muestran que no se ha detenido el crecimiento de la deuda (... )”.<sup>125</sup>*

---

<sup>122</sup> DE AVILA José Juan, Combatir el problema fundamental para 6 candidatos a la presidencia. Desnutridos mas de 2 millones de niños. La jornada, sección política 6 de marzo de 2000, p 8.

<sup>123</sup> ENCISO Angélica, Sufre México la peor sequía de los últimos 60 años. AL y el Caribe, la región con mayor desigualdad en el mundo. En la lucha contra la miseria no se está avanzando: FAO. La Jornada, sección política, 11 de abril del 2000, p 16.

<sup>124</sup> MARTINEZ Fabiola, AL:Es la región con mayor desigualdad social, afirma el BID. La Jornada, sección sociedad y justicia, 18 marzo 1998, p51.

<sup>125</sup> AFP. Debe cada habitante en Latinoamérica 1550 dólares al nacer. La Jornada, sección economía, 13 de julio 2000, p 23.

*“De 1996 a la fecha medio millón de argentinos apagó la luz de sus casas y salió con las ilusiones puestas en un futuro mas digno. Huían de la desocupación, el hambre y la frustración. Mientras en Colombia, 80 mil jóvenes con menos de tres años de universidad, abandonaron el país entre 1998 y 1999. Mas de medio millón de venezolanos tiene su residencia en los Estados Unidos. Brasil un país de inmigrantes, tiene hoy fuera de sus fronteras un millón y medio de ciudadanos repartidos entre Estados Unidos, Europa y Japón”.*<sup>126</sup>

*“(...) la sequía en América central, agravada por otros desastres naturales registrados en los últimos dos años, ha empeorado la ya precaria situación alimentaría en las áreas rurales y por lo menos un millón 600 mil de sus habitantes necesitan asistencia urgente, advirtió hoy aquí la organización de las naciones unidas para la alimentación (FAO)”.*<sup>127</sup>

Voces interpelante como la de Hernán de 10 años y Paulo de 15 muestran el proceso de victimación, ellos trabajan en la mina de la gruta del diablo (el infierno en la tierra) donde han muerto desde el siglo XV, más de 8 millones de personas con cuyos cuerpos, se podría construir un puente de Bolivia a Madrid. Las esperanzas de vida de los mineros que como Hernán y Paulo, que ingresaron desde los 10 años, no rebasa más de los 30 años, como causas se encuentran entre otras el ambiente contaminado con gas arsénico.<sup>128</sup>

*“Nuestros padres no tienen trabajo. La gente desconfía de nosotros porque somos pobres y piensan que somos rateros y nos echan la culpa de todo lo malo. Algunos tenemos que robar y pedir limosna porque no podemos trabajar. Si cuando trabajamos no nos pagan bien o nos botan de las plazas y mercados, y así todos quieren que no robemos, ¿Cómo vamos a vivir?”.*<sup>129</sup>

---

<sup>126</sup> STEINLEGER José. Ilusiones sin esperanza, La Jornada, sección política / opinión, 4 de abril 2001, p 20.

<sup>127</sup> AFP. Hambruna en Centroamérica, La jornada, 4 de septiembre 2001, p 52.

<sup>128</sup> Cfr. Discovery Chanel; Travesía a los confines de la tierra, 7 de febrero 2002.

<sup>129</sup> STEINLEGER. José. op-cit, p20.

Si se pasa del contexto mundial al nacional. La economía en México, refleja de manera exponencial las agudas contradicciones: se puede apreciar como esta situación se presenta en el ámbito de los datos.

*“ A principios de los sesenta mas de tres cuartas partes de la población mexicana era pobre (...) pero con la crisis y la aplicación de políticas neoliberales esta tendencia comenzó a llegar al nivel actual entre 72 y 74 millones de pobres. ”<sup>130</sup>*

*“En términos de deuda externa el débito total de México pasó de 57 mil 378 millones de dólares en 1980 a 157 mil 125 millones en 1996. El informe de BM señaló que la pobreza se ha extendido en el país a nivel en que 14.9 por ciento de la población debe sobrevivir con menos de un dólar por día, mientras 40 por ciento percibe un ingreso no mayor a dos dólares diarios. ”<sup>131</sup>*

*“(...) En cuanto a la salud de los niños y niñas(...) enormes rezagos: 44 por ciento de los niños menores de cinco años presentan desnutrición crónica, lo que se refleja en un retraso en el crecimiento (talla baja). En el ámbito nacional, este problema está presente en 17.7 por ciento de los infantes de ese grupo de edad.*

*(...)La anemia afecta a 36 por ciento de los niños y niñas indígenas, mientras que las deficiencias de hierro, zinc, vitaminas c y a perjudican a entre 12 y 50 por ciento de los menores. Estas carencias generan menor capacidad para la actividad física y limitaciones en las funciones mentales.*

*(...)De hecho, la esperanza de vida al nacer de la población indígena es de 69 años contra 74 del promedio nacional. La tasa de*

---

<sup>130</sup> ZÚÑIGA David. Una política en cuatro años, dice Julio Boltvinik. El actual modelo económico inútil para frenar la pobreza. La Jornada, sección economía, 19 de enero 2000, p 22.

<sup>131</sup> GONZALES Amador Roberto. Se incrementa el gasto militar y la deuda externa se triplicó, apunta un informe del Banco Mundial. El aumento de la pobreza en México anuló esfuerzo de 10 años. La Jornada, sección economía, 5 de octubre 1998, p 25.

*mortalidad es de 58 por ciento más alta entre niños indígenas que en la infancia de otros sectores de la población”<sup>132</sup>*

Adrián como voz interpelante, nos revela su situación de indignidad en la que vive: Él llegó de Teotitlán, Oaxaca, hace un año, a los 14, y desde entonces no ha vuelto a su tierra, su padre lo acompañó hasta la capital y luego se regresó al pueblo. El joven llegó a casa de sus primos oaxaqueños, quienes ya trabajaban en la central. Ellos le enseñaron el oficio de “diablero”. Gana entre 100 y 150 pesos diarios, ingreso que le alcanza para contribuir con la renta y los gastos de la casa donde vive con sus primos. Aún no ha ahorrado ni enviado dinero a su familia. –Ya terminé de estudiar – dice Adrián ¿ Hasta qué año cursaste? -acabé la tele secundaria-<sup>133</sup>

Mientras tanto el mundo del mercado globalizado sigue generando terrorismo:

*“WorldCom, el segundo grupo de telecomunicaciones de Estados Unidos, se encuentra al borde de la quiebra después de dar a conocer un escándalo contable por 3mil 800 millones de dólares (...)El escándalo disfrazó inversiones de capital reportados como utilidades cuando eran pérdidas (...) Ejemplo de éxito de la nueva economía, WorldCom impactó al mundo de los negocios hace cuatro años, cuando adquirió a uno de sus competidores, MCI Communications Corp, que representó la fusión más grande de la historia y en la cual se invirtieron 40 millones de dólares. De entonces a la fecha las maniobras contables para ocultar las pérdidas desmoronaron al gigante de las telecomunicaciones, al cual ahoga una deuda 30 mil millones de dólares, por lo cual ha tomado la decisión de reducir su planta laboral en 17 mil personas (...) más del 20 por ciento de sus empleados”<sup>134</sup>*

---

<sup>132</sup> CRUZ Andrés. La mitad de los niños indígenas padece desnutrición crónica, afirma la Ssa, La jornada, sección sociedad y justicia, 9 de enero 2001, p 42.

<sup>133</sup> Cfr, idem.

<sup>134</sup> CARDOSO, Víctor. Colapso en Word Com cimbra las finanzas del mundo. La jornada, sección economía, 27 de junio 2002. pp 23-24.

### 1.3 Voces interpelantes contra la violencia armamentista del terrorismo.

Los dramáticos hechos no sólo se limitan a la economía capitalista globalizada que ve a la vida como una forma de negocio para incrementar las ganancias de los que más tienen. Ya en la introducción, se anotaba que una de las tendencias de la muerte y su discurso justificador apareció de forma radical con la cuarta guerra mundial, vimos que la “desaparición” del socialismo soviético fue utilizada para decirnos que una posible conflagración mundial era cosa del pasado, el tema formaría parte del olvido. Sin embargo hoy surge la guerra con toda su mortal fuerza; se trata de la posibilidad fáctica (en los hechos) de acabar con toda la vida humana, mediante el uso del alto potencial tecnológico armamentista, los nuevos escenarios a partir del inicio del siglo XXI, nos están mostrando la fragilidad de la situación.

*“ (...) el niño Raven Sturt, de ocho años de edad, vestido como Superman, vigila desde una ventana de los edificios apartamentales de East 6 Street. En un balcón a su lado, se descuelga una bandera con las barras y las estrellas. Muchos (niños) en Manhattan se disfrazaron de super héroes aquella semana ( después del 11 de septiembre).”<sup>135</sup>*

*“Caída de Ícaro. En el piso 110, un cartel, como una esfinge, visionaria: It’s hard to be down when you ´re up. Es duro volver a bajar cuando creemos haber tocado el cielo con nuestros dedos. Es duro bajar al infierno. Es duro caer. Es una tragedia.”<sup>136</sup>*

Los victimadores que en principio hicieron del pueblo de Afganistán, mediante la figura virtual de Osama Bin Laden el blanco del armamentismo, y posteriormente ante la baja en “raiting”, se construyó un nuevo enemigo Sadam Hussein para generar una teatralización que diera el pretexto para una nueva guerra.

*—¿Pero vamos a ganar, papi?*

*-Desde luego, niño. Todo terminará mientras tú todavía estás en tu cama.*

*-¿Pero van a matar gente?*

---

<sup>135</sup> PONCE, Roberto; Toni Morris: Elegía a los muertos de septiembre. p 76. En proceso No 1307, 18 de noviembre 2001.

<sup>136</sup> BARCENA, Fernando- Mélich-Joan-Carles; op-cit, p 214.



*-Nadie a quien tu conozcas, cariño. Sólo a gente extranjera.*

*-¿Lo puedo ver por televisión?*

*-Sólo si el señor Bush te da permiso.*

*-¿Y después todo va a volver a la normalidad? ¿Ya nadie va a hacer más cosas horribles?*

*-Shhh niño, ya duérmete.*<sup>137</sup>

“El terrorismo armamentista” contra el distinto en la época de la globalización, se ha convertido en una de las irracionalidades que están poniendo riesgo todos los posibles horizontes de lo humano. Nuevamente en la facticidad de los hechos se muestra el avance de la cultura de la muerte que se da de forma exponencial. Esta situación también nos convoca a interpelar éticamente.<sup>138</sup>

*“(...) los fondos que gasta el Pentágono en un solo día financiarían 200 nuevas escuelas primarias, viviendas para 136 mil personas sin techo y los sueldos para 68 mil trabajadores de la salud”.*<sup>139</sup>

*“El conflicto en Yugoslavia (costó) cada(...) noche de bombas (...) 330 millones de dólares Según el cálculo del diario Frankfurter Allgemeine Zeitung (...) Estados Unidos gastó, en la primera noche de esta guerra, tanto dinero como el total de la ayuda prometida por Clinton a los países centroamericanos devastados por el huracán Mitch (...) (por otra parte, los indicadores muestran que) unos 145 mil iraquíes y 124 estadounidenses han muerto como consecuencia de la guerra de 1991. El percance de un F 117 costó 45 millones de dólares, sin contar el valor de las armas que lleva dentro”*<sup>140</sup>

*“(...) según el informe anual del instituto internacional de Estudios Estratégicos (IIFE) con sede en Londres (...) los países de la organización del Atlántico Norte, a pesar de una leve disminución,*

---

<sup>137</sup> LE CARRÉ, John. Confesiones de un terrorista. En la jornada, 8 de febrero de 2003. p 1.

<sup>138</sup> La cuarta guerra mundial está destruyendo a la humanidad en la medida en que la globalización es una universalización del mercado y todo lo humano que se oponga a esa lógica del mercado es un enemigo y debe ser destruido. En este sentido todos somos el enemigo a vencer: indígenas no indígenas, observadores de los derechos humanos, maestros, intelectuales, artistas. Cualquiera que se crea libre y no lo está. Cfr. Subcomandante insurgente Marcos. La cuarta guerra mundial, p II.

<sup>139</sup> La Jornada. Un día sin pentágono. La Jornada, sección el mundo, columna gritos y susurro: expresiones sociales en Estados Unidos, 19 de octubre de 1998, p 63.

<sup>140</sup> GALEANO, Eduardo. La confesión de las bombas. La jornada, 10 de abril de 1999, p 1.

*gastaron 173 mil millones de dólares en artefactos bélicos. Estados Unidos, con ventas por 21 millones de dólares, ocupó 45 % del mercado, Francia, 7 mil 400 millones de dólares, e Israel, mil 500 millones de dólares, en tanto que Rusia, mil 500 millones de dólares.”<sup>141</sup>*

*El negocio de las armas marca la pauta donde se encuentra un (...) Presupuesto militar en el mundo durante el año 2000 (que fue de) 789 mil millones de dólares (...) Gasto anual promedio por persona en actividades bélicas en el mundo: 130 dólares(...) Los cinco países que mayor cantidad de armas convencionales recibió entre 1996 y 2000: Taiwán, Arabia Saudita, Turquía, Corea del Sur y China.”<sup>142</sup>*

Las voces interpelantes sobre la puesta en riesgo de la vida humana, mediante el uso de la violencia nos dicen: Los hombres de guerra saben que los cañones modernos y los bombarderos tienen ojos para ver el daño hecho al enemigo pero no oídos para escuchar el dolor, ni el alma para compadecerse, ni conciencia para arrepentirse. El fuego es enviado para destruir, para arrasar, para imponerse sobre el Otro. Al enemigo sólo hay que dejarle ojos para que lloren la guerra y se arrepientan de haberse defendido.<sup>143</sup>

Si se correlacionan las ganancias económicas del mercado globalizado con industria militar la afirmación nos remite a sostener la tesis de que son en gran medida los macro capitalistas que colocan su dinero en las empresas que rinden mayores ganancias los causantes de la victimación. Un vocero lo dijo con todas sus letras:

*“No hacemos distinciones morales. Nos preocupa que las inversiones sean rentables, no que sean éticas”.*<sup>144</sup>

*“Westinghouse combinó hasta 1999 grandes inversiones en la industria de la defensa y la energía nuclear con importantes negocios relacionados con la comunicación. Internet fue en sus orígenes un instrumento producido por la maquinaria bélica para sus servicios. Como señaló el investigador Herbert Schiller: Las*

---

<sup>141</sup> GERALD, Ruiz. Aumentó el comercio de armas en México, por el incremento de organismos de seguridad privados, El Universal, 23 de octubre de 1998, Primera sección, p 22.

<sup>142</sup> HERNÁNDEZ Navarro Luis Apuntes para comprender la guerra que llegó. La jornada, 9 de oct, 2001, p 35 Sección política/ opinión, p 26

<sup>143</sup> Cfr. CUELI, José. La nueva guerra, La Jornada, Sección cultura, 9 de julio p32.

<sup>144</sup> GALEANO, Eduardo. Op-cit, La Jornada p 1 , 10 de abril 1999.

*técnicas de persuasión, manipulación y penetración cultural, ayudada por la sofisticada tecnología de las comunicaciones desarrollada por los programas espaciales militares están siendo cada vez más importantes en el ejercito(...)*<sup>145</sup>

El uso de la técnica del marketing en el aparato bélico más poderoso del mundo recuerda una serie de “Boggie el aceitoso” que publicó Fontanarrosa hace una década, en tiempos de la guerra contra Irak: Los tanques llevaban adosados anuncios de lubricantes y las alas de los aviones de combate tenía pintada la leyenda “*Bienvenidos al mundo Malboro*”. Aquello era un retrato realista de la guerra trasformada en espectáculo de “play digitaly” llevada a las pantallas de televisión gracias al patrocinio de las mejores marcas.<sup>146</sup>

*“La industria y el comercio de las armas constituyen uno de los negocios más lucrativos en la actualidad. Su volumen se calcula en 800 mil millones de dólares al año. Se trata según Claude Serfadati, uno de los conferencistas centrales de la asamblea (...) De acuerdo con información divulgada en el encuentro, por cada dólar que ONU gasta en misiones de paz, el mundo invierte 2 mil dólares en guerra. Según la UNESCO, los gastos de investigación y desarrollo militar involucran el 25 % de las investigaciones del mundo. Una hora de gastos bélicos sería suficiente para pagar dignamente a 86 mil 400 trabajadores durante un mes, mientras que con el costo de un avión supersónico se podría equiparar con 40 mil consultorios médicos y con la inversión requerida para un tanque de guerra podrían construirse 520 aulas escolares”.*<sup>147</sup>

Como se anotó en la introducción la cuarta guerra mundial inicia con los aterradores acontecimientos de Nueva York y Washington, registrados el 11 de septiembre pero en términos de victimación no parecen diferentes al estallido de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki (1945), en Japón, cuyas víctimas aún no terminan de contarse si se consideran las generaciones irradiadas hasta hoy por las descargas nucleares. Con Hiroshima y Nagasaki se originó la tercera guerra mundial;

---

<sup>145</sup> HERNÁNDEZ Bravo, Luis. Vendedores de sueños, hacedores de guerras. La jornada, sección política/opinión, 22 de abril 2003.

<sup>146</sup> Cfr. PEDRO Miguel, Relaciones Públicas. La Jornada, 20 de febrero 2001, Sección el mundo, p 28..

<sup>147</sup> HERNÁNDEZ Navarro; Luis. La industria armamentista mueve al año 800 mil mdd. La jornada, 4 febrero 2002, p 22.

y después vino la guerra de Corea (1950-53)) que estuvo a punto de provocar un lanzamiento estadounidense de cargas atómicas sobre la triunfante China de Mao Tse Tung; y pasa esta batalla injustificable, y la humanidad caería en el conflicto bélico de Vietnam, ejemplo evidentemente olvidado por los guerreros del mundo occidental, y especialmente por la alta burocracia estadounidense que lanzó a sus ejércitos hacia la derrota (1975) que les infligió el Vietcong. Otro es el caso de Palestina llena de víctimas inocentes y de injusticias que escapan a todas las instancias, incluyendo Naciones Unidas. Sin descartar el drama en Serbia y Bosnia Herzegovina. Tampoco escapan los ataques contra Irak con bombas de perforación que exhiben como los intereses del capitalismo global que en su alianza con la guerra arrasa la vida humana sin la más mínima piedad.<sup>148</sup>

*“La FAO anuncia que ese día, 11 de septiembre, murieron en el mundo 35 mil 615 niños de hambre. Ningún gobierno ni la ONU, UNICEF, ni medios de prensa ni televisión, se conmovieron ni protestaron o publicaron declaraciones en contra de esta acción terrorista. La bomba silenciosa del hambre es silenciosa en las conciencias suspendidas del pensamiento único. Los 500 mil niños muertos en Irak por el bloqueo de Estados Unidos y Gran Bretaña no son noticia ni se registran en las conciencias.”<sup>149</sup>*

Para estas víctimas no hubo más que mínimas notas periodísticas, ni un solo himno en su honor y ningún minuto de televisión para denunciar la atrocidad.

*“El senador canadiense Douglas Roche informó que en el mundo se han erogado 3 billones de dólares en equipo militar desde que terminó la guerra fría (tercera guerra mundial). Destacó que Washington tiene un gasto militar diario de 100 millones de dólares cantidad que sobrepasa cualquier nivel racional, y es lo contrario a un orden justo e igualitario.*

---

<sup>148</sup> Evidentemente la pregunta sobre por qué lo sucedido el 11 de septiembre del 2001, tendría múltiples respuestas, entre éstas deberían considerar que la administración Bush, se negó al Protocolo de Kyoto sobre calentamiento global, hundió los esfuerzos por controlar las armas biológicas, se rehusó a apoyar el tribunal de crímenes de guerra, se salió de los esfuerzos por limitar la proliferación nuclear y anunció que se retiraba del tratado contra los misiles antibalísticos. Cfr BRECHER Jeremy, Globalización desde abajo, la alternativa. La Jornada, 7 de octubre 2001, sección masiosare, p 6

<sup>149</sup> PEREZ, Esquivel Adolfo, La guerra hacia ningún lado. La jornada, 26 de octubre 2001 Sección el mundo, p 8.

*¿Se pueden imaginar cuántas escuelas, cuantas operaciones para limpiar el medio ambiente podrían hacerse con este presupuesto?<sup>150</sup>*

La tercera guerra mundial, fue un gran negocio, el negocio más importante en términos de rentabilidad para las grandes superpotencias. La lógica de la guerra nuclear (¿guerra fría o paz caliente?) tenía su acción sobre la base de que no habría ganador; no importaba quien disparara primero, el oponente siempre lograría responder. La destrucción sería mutua y, desde el principio, simplemente se considero que esta opción era inviable a escala política.

Pero ahora la cuarta guerra mundial se está sufriendo de manera radical en países como el Perú, donde el terrorismo muestra su cara de violencia:

*“Los 20 años de conflicto interno en el Perú (1980-2003) provocaron entre 40 mil y 60 mil muertos o desaparecidos, de los cuales 75 por ciento eran indígenas quechuas (...).<sup>151</sup> Homenajes: cero, tiempo de televisión para las víctimas: cero*

Y al lado de estas guerras cargadas de terrorismo totalitario donde se impone la victoria de la sin razón ética de la muerte total, “engalanada por coreografías” que buscan darle legitimidad a los actos perversos de poner en riesgo la vida de todo el planeta. Están presentes en nuestra memoria los asesinatos de Ernesto Che Guevara, Gandhi, Patricio Lumumba, Malcom X, Chico Mendez, Martín Luther King y Monseñor Romero; como casos representativos del terrorismo en contra de los líderes sociales éticamente comprometidos que se atrevieron a exhibir los intereses del capitalismo salvaje.<sup>152</sup>

*“ Naciones Unidas estima que la superficie cultivada con amapola en Afganistán supera 90 mil hectáreas. En 1999 la producción rebasó 4 mil 600 toneladas, convirtiendo a ese país en primer productor mundial y proveedor de la heroína vendida en Estados Unidos: Un kilogramo puro tiene un valor de 20 millones de*

---

<sup>150</sup> SALDIERNA, Georgina y Vargas Rosa Elvia. EU, centro de críticas en el foro sobre globalización. La Jornada, 7 de diciembre de 2002, sección Política, p 15.

<sup>151</sup> AFP, DPA y REUTERS, Dejó la guerra sucia en Perú entre cuarenta mil y 60 mil muertos y desaparecido. La jornada, sección el mundo, 18 de junio de 2003, p 37

<sup>152</sup> Cfr LABASTIDA Horacio, ¿Por qué triunfa la brutalidad?, La jornada, 14 de septiembre 2001, sección política y opinión, p 39.

*dólares, lo que permite ir de compras en el bien surtido bazar de armas de Asia Central”.*<sup>153</sup>

En la introducción se describió de forma puntual como la pedagogía del terrorismo está presente cuando el presidente del país más poderoso de la tierra en términos militares y económicos, retroceden varios milenios de logros civilizatorios de toda la humanidad para decir que solamente existen dos fuerzas en el universo: el bien y el mal, en lugar de reconocer conflictos de intereses, mercados y visiones económicas totalitarias.<sup>154</sup> Este es un terrorismo que parte de la visión ingenua de ver el mundo desde la lucha entre el bien y el mal, es un maniqueísmo perfectamente ilusorio, pues el bien y el mal son irreductibles el uno al otro. Siguiendo el argumento con detalle, se podrá ver que el bien no podría derrotar al mal sino renunciando a hacer el bien en una especie de suicidio y a esto estamos asistiendo: El bien maximiza su potencia, creyendo excluir al mal, por medio de la apropiación del monopolio mundial del poderío, lo único que realiza es la destrucción de la vida.

155

*“(…) la prensa británica había citado cálculos de aproximadamente mil 500 bajas civiles de guerra a mediados de diciembre, y un académico estadounidense, con base en cálculos de prensa de la región y la europea, calculó a principios de diciembre que más de 3 mil 500 afganos muertos por lo bombardeo estadounidenses, es decir más del total de víctimas de los atentados de 11 de septiembre, cuando se estima que aproximadamente 3 mil 100 personas perecieron en el World Trade Center y en el pentágono”.*<sup>156</sup>

*“ Entre sonrisas y apretones de manos, la cumbre Bush-Putin concluyo el viernes pasado con un “desacuerdo cordial”. Bush propuso una reducción importante en los arsenales nucleares estratégicos de Estados Unidos. Éstos pasarían de unas 7 mil cabezas nucleares a mil 700 o 2 mil 200 cabezas nucleares en unos*

---

<sup>153</sup> NADAL Alejandro, La heroína y el dictador, La jornada, sección economía 26 de septiembre 2001, p 26

<sup>154</sup> MONTEMAYOR Carlos, Terrorismo exterior, La Jornada, sección el mundo, 26 de septiembre 2001, p 8

<sup>155</sup> En el siguiente capítulo expondremos como la teoría del caos, anota que una de nuestras fuentes permanentes de confusión, procede de nuestra insistencia en parcelar el mundo en dualidades. Esperamos que las cosas sean simples o complejas, subjetivas u objetivas, etc. ¿No es posible que cada uno de estos polos contenga al otro? ¿Por qué tanta gente fanáticamente buscaban el bien y acaba haciendo el mal? Una de las alternativas que acotan la pregunta es la obsesión por las dualidades que se pretende están ocurriendo. Queremos huir de las tensiones que generan la ambigüedad y la incertidumbre, pero cuanto más energía cargamos en un polo de la dualidad, más atrae la carga de su contrario. Cfr. RAVELO Renato, Baudrillard: el bien cree excluir al mal y se apropia del monopolio mundial del poderío, La jornada, sección cultura, 26 de septiembre 2001, p 3ª.

<sup>156</sup> BROOKS, David, Afganistán: inocentes y todo, pero muertos, La jornada, 4 de enero 2002, p 36.

*diez años. Putin respondió que trataría de responder con reducciones similares, pero sin comprometerse con números específicos”<sup>157</sup>*

El terrorismo efectuado en la invasión a Irak forma parte de la cuarta guerra mundial, es una acción planificada desde hace mucho tiempo, para cumplir el proyecto del nuevo orden que quiere sumergir al mundo en los dominios del terror y que tiene como víctima principal a la realidad en el ámbito de la corporalidad victimada. Se somete a todo aquel que tiene una visión diferente del discurso oficial, y se ejerce el terror no importa que éste sea sobre la cultura actual y milenaria de los pueblos dominados con el objeto de que no “ quedara pasado por recordar”.<sup>158</sup>

*“A un costo de 220 mil millones de dólares, por lo menos, (combatieron) 2 mil 200 tanques; 432 aviones F-11, F 117, B-2, B 52; 68 navíos de combate; cinco trasatlánticos; siete portaaviones; 200 helicópteros Apache y miles de toneladas de bombas inteligentes ( estúpidas porque su único fin es producir la muerte), incluida <la madre de todas las bombas>, capaz de exterminar 600 metros cuadrados de gente y dejar con cáncer a todo el resto del vecindario. (Murieron) 5 mil enemigos, entre mujeres, niños y hombres. (Quedaron) en los hospitales cerca de 7 mil heridos ( se destruyó) toda construcción que pudiera parecer peligrosa, entre ellas, por supuesto, el Museo Nacional de Mesopotámica, la Biblioteca Nacional, el Antropológico de Bagdad, los palacios de Hussein y los jardines colgantes de Babilonia, maravilla universal irrecuperable como las históricas piezas que se guardaban en Mosul, Nasiraya, Kirkuk, Tikrit, Ur y Basora, todas rescatadas de la primera civilización humana, según reseñan los libros sagrados Corán, Talmud, Pentateuco y Hamurabí (...).*

---

<sup>157</sup> NADAL Alejandro; Día de campo para los mísiles, La jornada, sección economía 21 de noviembre 2001, p 47.

<sup>158</sup> Resulta interesante comprobar como los soldados norteamericanos que están en el frente de infantería son reclutas obligados por la pobreza. Las personas que ingresan a las filas militares del ejército Norteamericano son de familias pobres que ven por este medio la oportunidad de incorporación a las oportunidades de educación y capacitación gratis que ofrecen los servicios militares, ya que no cuenta con dinero para acceder a la universidad. Por ejemplo, el setenta y seis por ciento de los soldados estadounidenses en Vietnam provenían de la clase trabajadora o de familias de ingresos mínimos, y solamente 23 por ciento tenía padres profesionistas o de nivel técnico. Cfr. CASON, Jim- Brooks David. Estadounidenses pobres, quienes combaten en Irak; los más ricos rehuyen ese “honor”. En la Jornada, sección el mundo, 5 de abril del 2003, p 9.

*(Quedaron) sin agua y techo cientos de miles de chiítas, y como tampoco hay gobierno y (no aceptan el que se le quiere imponer) lo que impera es el infortunio (...).*

*(Los aliados) 300 muertos y casi todos pertenecientes a familias chicanas-hispanas-afro-caribeñas, soldados de primera fila que concursaban por una green card a cambio de balazos.”<sup>159</sup>*

Los creadores de las bombas inteligentes (sic), nos indican que la “reconstrucción” -término perverso para nombrarle a la colonización terrorista del pueblo devastado de Irak- constará (sic) más de 100 mil millones de dólares. Con estos datos se muestran claramente como la globalización del libre mercado en el marco de una sociedad capitalista, fundamenta su riqueza en la muerte de la humanidad.<sup>160</sup>

Terminada la guerra de Irak (en su fase de ocupación, porque después vino la de resistencia) que tuvo como escenario principal las primeras páginas de los diarios y horas enteras de transmisión en las pantallas chicas, nos condujo (pedagogía) hacia un siguiente escenario donde nos mostró las imágenes aterradoras y descarnas que resultaban sobrecogedoras por el impacto que el terrorismo causó, sobre una de las civilizaciones más antiguas de la humanidad. Esa imagen no se transmitían para hacer un ejercicio pedagógico de concientización del dolor y la muerte, sino en la gran mayoría de los casos representaban el producto rentable para la nota roja.

*“George Nethercutt legislador republicano por el estado de Washintong pasó cuatro días en Irak y al regresar dijo en una conferencia: “La historia de los hechos en Irak es notable. Es una historia mucho mejor y más importante que perder un par de soldados cada día.*

*(...) Interjección enorme. Olvidémonos de los soldados muertos, que no van a mejorar nada”.*<sup>161</sup>

*“El número de estadounidenses muertos en la actual guerra de ocupación en Irak, se eleva hasta el miércoles anterior (15 de noviembre de 2003) a 397, lo que significa que se ha sobrepasado*

---

<sup>159</sup> MORALES, Carlos. Y ganamos la guerra. En la jornada, sección el mundo, 22 de abril de 2003, p 22.

<sup>160</sup> Cfr. KLEIN, Naomi. Reconstrucción en Irak: robo disfrazado de caridad. Bombardea antes de comprar. En la jornada, sección masiosare 277, 13 de abril del 2003, p 5.

<sup>161</sup> MOLLY Ivins, Irak no es cuestión de relaciones públicas. La jornada, sección el mundo, 1 de noviembre 2003, p 25.



*ya los fallecidos en los tres primeros años de la guerra de Vietnam, cuando en ese periodo se contabilizaban 392 caídos entre 1962 y 1964.*

*En comparación, las fuerzas estadounidenses en Irak son ya 130 mil efectivos, la misma cantidad que había en Vietnam en octubre de 1965”.*<sup>162</sup>

Después del acto de terrorismo sobre el pueblo de Irak los titulares se ocuparon de la reunión del G-8 y las millonarias ganancias que dejará a las empresas la “reconstrucción”. Es decir los muertos dejaron de ser importantes para dar paso a lo que representa mayores utilidades, la pregunta era: ¿quiénes obtendrán mayores ganancias por la reconstrucción de las víctimas del terrorismo globalizado?<sup>163</sup>

El escenario del terrorismo que dejó el mundo del mercado globalizado fue: un crecimiento del sector militar de las grandes potencias que como vimos se venía presentado desde 1998 incrementándose en términos del 6% cuando ascendió a 794 mil millones de dólares. Esto significa el 2.5 del PIB mundial, lo que nos habla de un gasto de 128 dólares por cada habitante del mundo. Veinte conflictos armados en el mundo durante el año 2003; la mayoría en África y Asia.<sup>164</sup>

Por los datos expuestos queda muy claro que la cuarta guerra como guerra globalizada, nos está poniendo en una situación límite de vida-muerte a toda la humanidad. Sin embargo los escenarios de la muerte no sólo se están presentando en lo macro-social, también los sufrimos en el ámbito de lo micro-social, mucho antes de la invasión a Irák, nos dimos cuenta de la violencia que invadía los espacios de nuestra vida, y que ésta no tenía como causa la “irracional naturaleza con la que nacen los pobres” sino también estaba en aquellos lugares donde se asumía la defensa del mundo democrático.

Ésta es una guerra globalizada que invade diferentes escenarios como podemos ver en la siguiente cita:

---

<sup>162</sup> Reuters. Las cifras de estadounidenses caídos se acercan a las de Vietnam. La jornada, sección el Mundo, 15 de noviembre de 2003, p 30.

<sup>163</sup> CUELI, José. Los muertos olvidados. En la jornada sección cultura, 6 de junio de 2003, 4ª . El escenario que estamos presenciando después de la acción terrorista sobre el pueblo de Irak y contra la humanidad, es una “venta de liquidación” no solamente de petróleo, también de agua, servicios de salud, comida, educación, libros de textos...

<sup>164</sup> DPA y AFP. EU, responsable del incremento del gasto militar en el mundo: informe. La jornada, sección el mundo, 18 de junio del 2003, p 35

*“En los alrededores de San Diego, un joven de 15 años mató a dos de condiscípulos e hirió a otras 13 personas – alumnos y maestros- con un pequeño revolver .22 que bien pudo haber sido fabricado por un niño de alguna escuela primaria de China. Es un ejemplo de cooperación internacional globalizadora, sin ética que vincula a la economía comunista neoliberal China con los mercados mundiales.*

*“(...) 13 menores de edad mueren, en promedio, cada día en Estados Unidos como resultado de heridas de una arma de fuego(...) En este país hay aproximadamente 66 millones de dueños de armas de fuego que en conjunto, tienen casi 200 millones de armas, (cantidad que es) mas que suficiente para armar a cada adulto del país (...) Las estadísticas sobre muerte por arma de fuego en el país – los mas de 9mil 300 muertos (...) (demuestran que) El acceso a estas armas es más fácil para cualquiera. En este país se celebran mas de 4 mil exposiciones de venta de arma de fuego (...) cada año, 2 mil estadounidenses entre las edades de 14 y 17 años usan una arma de fuego para matar a alguien”.<sup>165</sup>*

La sociedad estadounidense y europea, debe reconocer que casos tristes como el de Littelton, donde dos jóvenes asesinaron a 12 compañeros de escuela y luego se suicidaron o el más reciente en Conyer, Georgia, donde un estudiante de 15 años abrió fuego con dos armas calibre .22, hiriendo a seis de sus compañeros, o Eurfurt Alemania (abril del 2002) donde, diecisiete personas fueron asesinadas por un joven en la escuela Johann Gutemberg, considerado el peor ataque armado del país. Todas estas victimaciones han tenido como escenarios la escuela, éstas son señales de una tendencia preocupante a la violencia juvenil; y que los niños y jóvenes de hoy “enfrentan los peligros de una era totalmente cambiada hacia la violencia armada”.

*“Bee, Bee, ovejita negra, lee el profesor, ¿tienes lana? Los niños responden: Sí, señor. Tres bolsas llenas. Una para mi amo... El amo es blanco. Las ovejas, negras.*

*Al cabo de una hora, cuando salgo del aula, cuatro niños siguen durmiendo sobre la alfombra verde. Me quedo de pie junto a la puerta y miro a los niños en su mayoría se sientan ahora a la mesa para tomarse la leche. Dentro de nueve años la mayor parte de ellos*

---

<sup>165</sup> CASON Jim y BROOK David, Mueren 13 menores al día en E.U por herida de bala. Poseen arma de fuego casi 66 millones de estadounidenses. La Jornada, sección el mundo, p 9, · de mayo de 1999

*irán a Manley School, un edificio enorme, feo, a sólo una manzana, donde solamente el 38% de los alumnos termina sus estudios. Dentro de doce años, en el primer ciclo de secundaria, si son ciertas las estadísticas referidas a esa zona, 14 de estos 23 chicos y chicas (referidos al grupo del profesor) habrán abandonado la escuela. Dentro de catorce años, cuatro de esos niños como máximo, irán a la universidad. Dentro de dieciocho años, uno de estos cuatro quizá se gradúe en la universidad, pero el 80% de los chicos de esta escuela infantil habrán pasado algún tiempo en la cárcel.*

*“Kozol, el investigador, el defensor, el adversario, que insiste en la exactitud de sus descripciones, incita a sus lectores a aceptar que durante la era del nuevo orden en la educación pública, la política social ha experimentado un retroceso de casi cien años, que estas escuelas urbanas son en general, unos lugares extraordinariamente desdichados, que la voz de los niños ha desaparecido de los debates”<sup>166</sup>*

*“ Aquella mañana, unos 300 chicos de Harper (...) se encontraban en el comedor para tomar el desayuno: cereales, donut y leche. Habían llegado después de cruzar la plaza y bajar por los senderos, mientras lloviznaba en las primeras horas de aquella mañana tan tranquila. Más tarde(...) algunos de ellos miembros de pandillas callejeras, lo convertirían en un lugar concurrido, posiblemente no un sitio donde entretenerse, raras veces un sitio donde jugar.*

*Tres eran las autoridades principales de esta comunidad. La policía representaba la autoridad civil. La escuela constituía la autoridad cultural. Las pandillas del plan de viviendas de al lado ostentaban la autoridad social. La primera y la tercera autoridad se enfrentaban. La segunda intentaba no verse afectada por las otras dos. Familia, organizaciones de servicio social, organizaciones religiosas, y la comunidad de comerciantes servían de muy poca*

---

<sup>166</sup> STAKE, R. E, op-cit , p85.

*referencia para los jóvenes adolescentes. Para algunos de ellos, las pandillas eran la autoridad que se debía de elegir”.*<sup>167</sup>

Y mientras esto no preocupa a los países más poderosos e influyentes de la tierra, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia reveló que unos 300 mil niños son explotados en el mundo como soldados. En 26 países, los menores de 15 años forman incluso parte de unidades militares y paramilitares: Se trata de una de las violaciones mas graves a los derechos humanos. La mayoría de los niños soldados nunca han ido a la escuela, no cuentan con ninguna formación profesional y padecen durante años o por el resto de sus vidas las secuelas de haber participado en la guerra. Esos niños, muchas veces ya no pueden regresar a sus familias o comunidades y, en numerosos casos, no han aprendido otra cosa que matar y torturar, por lo que ellos mismos se convierten en víctimas.<sup>168</sup>

*El Sistema Nacional de Inspección Instantánea de Antecedentes Criminales del FBI, informó que en el octubre del 2001 las solicitudes para adquirir una arma de fuego llegaron a un millón 29 mil 691 peticiones contra 845 mil 886 en el mismo periodo del año pasado.*<sup>169</sup>

*“Para los terroristas del mundo, Estados Unidos es el gran bazar de armas, advirtió un informe a finales de diciembre del centro Brady para la prevención de la violencia armada. En el documento se detalla varios incidentes mas en los cuales gente supuestamente vinculada con el terrorismo fue descubierta comprando rifle y pistolas en ferias o por medio del correo electrónico”.*<sup>170</sup>

*“El presidente Bush presentó al Congreso su proyecto de presupuesto para el año fiscal 2003. Este documento solía presentarse en una cubierta sobria, pero este año la vistosa portada aparenta envolver el presupuesto en una bandera estadounidense, enfatizando así el tema de la lucha por la defensa de la patria y contra el terrorismo.*

*También por primera vez, el texto viene acompañado de llamativas fotografías de las principales joyas del arsenal norteamericano.*

---

<sup>167</sup> Ibid, p 120.

<sup>168</sup> Cfr. RESTREPO Iván, Peligro para los niños de hoy, La jornada, sección política, 14 de junio 99, p15.

<sup>169</sup> NOTIMEX, Creció 22% la venta de armas en Estado Unidos tras los atentados del 11 de septiembre, La Jornada, sección política, 17 de diciembre 2001, p 15.

<sup>170</sup> CASON Jim y BROOKS David, Frenética compra de armas en EU, La jornada, 27de diciembre 2001, p 36.

*El rubro más favorecido es del gasto militar que creció 14.5 por ciento. El incremento de 48 millones de dólares es el mayor en dicho renglón en dos décadas. Además duplica el gasto dedicado a seguridad interna (contra el terrorismo) hasta alcanzar más de 37.7 mil mdd.*

*El gasto en investigación y desarrollo experimental para la defensa crecerá más de diez por ciento con respecto al presente año y alcanzará el nivel de 54 mmd, nivel casi sin precedente. Esto es grave porque el gasto en IDE militar, normalmente es prelude de un mayor gasto en equipo y material bélico (...) Un dólar invertido hoy en IDE, deberá convertirse en tres o cuatro dólares en pocos años, consolidando una tendencia a incrementar el gasto militar. Por eso las proyecciones de compras de equipo militar en este presupuesto pasan de 68 mil en 2002 a más de 100 mil mdd en el 2007.*

*Para compensar esos aumentos, serán recortados programas de obras de infraestructura en hospitales, proyectos educativos y mejora del medio ambiente”.*<sup>171</sup>

Los medios han hecho circular una imagen del oficio religioso celebrado en la catedral de Washington en honor a los caídos en el atentado terrorista. En dicho lugar se encuentra el presidente George W Bush, su padre del mismo nombre, y el ex presidente Bill Clinton. Juntos los hombres cuya diversa capacidad en el uso del poder del capitalismo salvaje ha sido demostrada. Juntos el último presidente de la tercera guerra mundial y el primero de la cuarta.<sup>172</sup>

*“Un conocido manual para asesinos enseña a sus lectores a adulterar productos farmacéuticos, contaminar alimentos y utilizar*

---

<sup>171</sup> NADAL, Alonso; Envuelto en la bandera. La jornada, sección economía, 6 de febrero 2002, p 22.

<sup>172</sup> “Viene a propósito una anécdota que cuenta Jerome Bruner, el conocido psicólogo de Harvard (...) le habían solicitado cita dos funcionarios del Ministerio de Educación de Rusia; él supuso que querían consultarle acerca de sus teorías sobre el aprendizaje, pero para su sorpresa lo que le plantearon fue un problema enteramente distinto: ¿Cómo debemos enseñar la historia de Rusia ahora, tras la caída del muro de Berlín? ¿Diremos que los 75 años de comunismo fueron un error? ¿Los justificaremos como una etapa necesaria? ¿Los ignoraremos? ¿O diremos que el país fue presa de un hábil grupo de oportunistas? ¿Cómo podemos guiar a las nuevas generaciones rusas a reconstruir la historia de su país, incluyendo sus tragedias y darles un sentido educativo? Y en la discusión surgió otra pregunta más profunda: en esta tarea de revisar la historia ¿cómo podemos evitar volver a ser presas de un engaño, ahora de signo contrario? Bruner confiesa: Al siguiente una idea me persiguió: ¿Por qué nosotros los norteamericanos no nos estábamos planteando preguntas semejantes sobre nuestra historia? ¿Es sólo porque ganamos la guerra fría? En los países vencedores se fabrica una historia que encubre sus errores y crueldades; sus jóvenes crecen en la autocomplacencia, sin comprender a fondo la sociedad a la que pertenecen”. Cfr. BRUNER, Jerome, The culture of education , En LATAPI Sarre Pablo, Después del PRI, ¿qué historia enseñar?. En Proceso 1270, sección análisis, 4 de marzo 2001, p 58.

*sustancias de aplicación doméstica para matar. El autor aconseja probar la efectividad de los venenos en vagabundos antes que en gatos callejeros”*.<sup>173</sup>

El mundo del terror está invadiendo a toda la sociedad globalizada y Estados Unidos parece resignado a vivir en el terror. Bajo el título alegre de “pensamiento naranja” la Secretaria de Protección del Terrorismo anuncia en Internet las medidas de seguridad para el actual nivel oficial de peligro: “Acostúmbrese a vivir con más guardias, soldados, retenes y revisión de paquetes (el gobierno promete ejercer mayor vigilancia de los sistemas electrónicos y el agua potable). Acostúmbrese a reportar cualquier situación sospechosa y a trabajar en casa, limitando sus salidas a asuntos de emergencia; prepárese para vivir en el nivel rojo, en el que todos deberán suspender sus actividades normales y dejar las calles libres para permitir la respuesta de las autoridades.”<sup>174</sup>

Un terrorismo que se asienta también en la sociedad civil, desalentando la movilización, tragándose las mentiras de que son los pueblos del medio oriente los que amenazan la seguridad. Y con este pretexto se está generando el terrorismo en la vida cotidiana, detenciones preventivas, espionajes telefónicos, sentido amenazante en todos los espacios públicos que inunda todos los escenarios evitando que se piense.

Lección terrorista para toda la humanidad para justifica las acciones que está convirtiendo a la cuna de la civilización como el campo de batalla con cadáveres y ruinas. La cultura de la muerte contra el otro distinto víctima los cuerpos, quema los libros, saquean los objetos. El totalitarismo de la tercera guerra mundial a través de sus dictadores siempre quiso limitar la imaginación y la memoria del pueblo. Curiosamente el terrorismo globalizado del mercado se mantiene en esta irresponsable tarea de atentados contra la memoria y la imaginación

La guerra globaliza y su terror, bestia feroz y salvaje, devora la vida como una permanente amenaza la convierte en objeto de persecución y después enloquece en su propio miedo. La señal de vida muerte con que iniciamos este siglo, tiene que dejar la experiencia -como humanidad- de no seguir poniendo en riegos la vida humana. Ante tales circunstancias, como se ha descrito en este capítulo la corporalidad sale herida, sangrante, humillada; esta situación nos debe dejar siempre una memoria como huella para evitar que la cultura de la muerte se siga repitiendo.

El mundo se llena de los efectos intencionales y no intencionales del terror, no obstante desde el asombro, la resistencia y la indignación, se genera la necesidad de

---

<sup>173</sup> STERHN Jessica. Ibid, p 44.

<sup>174</sup> CAMIL, Jorge. La tercera guerra mundial. En la jornada, sección política/opinión. 28 de febrero de 2003, p 21.

la esperanza de un nuevo modo de enseñar-aprender que la vida es lo que no podemos poner en riesgo.

*“Hicimos de la ciudad de Dios ( la favela) nuestro propio Vietnam”.*<sup>175</sup>

#### **1.4 Voces interpelantes contra el uso terrorista de la ciencia.**

La ciencia y la tecnología que a inicios del siglo XX, se presentaban al mundo como un espacio significativo de esperanza para la afirmación de la vida, hoy; salvo casos aislados, son medios de la muerte, porque su alianza con el mercado y la industria de la guerra son sus principales patrocinadores.

Estos son algunos de los hechos traducidos en los indicadores:  
*“Todos los países de América Latina gastan en conjunto once mil millones de dólares en ciencia y tecnología, cantidad inferior a los doce mil millones de dólares que canaliza un solo país como Canadá que no es potencia en ese campo (...) tan sólo en el Science Citation Index hay casi 14 mil 600 artículos de autores latinoamericanos, cifra inferior a los 20 mil de España”*<sup>176</sup>

*“En el informe trabajo en el mundo 2001, la OIT (Organización internacional del Trabajo) precisa que la nueva tecnología de comunicación e información es producida sólo por el 15 % de la población mundial, que vive en países industrializados.*

*Por ejemplo en Estados Unidos 20 por ciento de los trabajadores recuren al uso intensivo de la tecnología (...) ( a nivel mundial) el porcentaje de internautas es ligeramente superior a 5 por ciento de la población y 88 por de éstos se encuentran en los países industrializados(...) Estados Unidos y Canadá concentran por si*

---

<sup>175</sup> Cfr. MAIRALLES, Fernando, Ciudad de Dios, Filmografía. Brasil 2002.

<sup>176</sup> HERRERA, Beltrán Claudia. Marginada de la ciencia la mayoría del conocimiento en Latinoamérica. La Jornada, Sección Sociedad y justicia ¡6 de julio 1999. p 56.

*solos a 57 por ciento de los usuarios mundiales de la red mientras que la cifra del total de África no representa el 1 por ciento.”<sup>177</sup>*

*“A pesar de que en los países en desarrollo se concentra el 75 % de la población mundial, tan sólo tiene un escaso 6 por ciento de los científicos del mundo. Por su parte, los países desarrollados, con una población inferior a 25 por ciento de los científicos, lideran los sistemas de mercado, desarrollan tecnología y ciencia de punta y controlan la transferencia y comercialización de la técnica y el conocimiento (...) Estados Unidos, la unión europea y Japón son tres bloques económicos, políticos, científicos y culturales que disputan la hegemonía del mundo: realizan 77 por ciento del comercio, controlan el 96 de las transnacionales, ejercen 86 por ciento del gasto militar y más de 90 por ciento de las comunicaciones se realizan en inglés (...)”.<sup>178</sup>*

*(...) De acuerdo con la empresa Microsoft, apenas el 11 por ciento de las 200 mil escuelas mexicanas tienen computadora en sus aulas. En Estados Unidos cien por cien de los institutos educativos cuentan con este instrumento; en Brasil el 60% y en Argentina 40% (...) (La computadora) (...) es cotidiana desde hace 10 años o más (en los países en desarrollo). En Estados Unidos hay una computadora por cada 13 niños y en México una por cada 112 (...) Desde el descubrimiento de Internet, una máquina aislada sirve de poco. Para sacarle más jugo necesita estar conectada y ese es todavía un sueño en los salones mexicanos. Microsoft indica que apenas un 6% están conectados a Internet frente a cien por cien de los salones estadounidenses.<sup>179</sup>*

*“ A principios del siglo XX, la exclusión del usufructo de la tierra y del producto del trabajo industrial era la forma principal de explotación. Éstas modalidades de victimación no han terminado, pero hoy se unen a la exclusión de las redes de información y tecnología, es decir la ignorancia del conocimiento de moda,*

---

<sup>177</sup> S/A. Prevé repercusiones en fuentes de empleo, contratos y eficiencia de organizaciones: Transformará Internet el mundo laboral: OIT. La Jornada, miércoles 31 de enero 2001, Sección Sociedad y justicia, p 44.

<sup>178</sup> SANDOVAL- Forero, Eduardo. Nueva oportunidad para AL. Conferencia mundial sobre ciencia de los países en desarrollo. La Jornada, Lunes de la Ciencia, 14 de Julio 1999. p 3-2.

<sup>179</sup> HERRERA Beltrán Claudia, Una escuela ideal en el populoso San Cosme. La Jornada, 20 de Agosto de 2001, p48.



*privilegiado por el mercado y la globalización de la información, es otra de las formas duras que privilegia la victimación. (...) La voz grabada, el cine, el teléfono hoy la Internet, (...) (muestra que) Lo cercano nunca antes estuvo tan lejano de lo táctil: Nunca antes la idea del otro fue tan lejana al calor de lo humano (...) lo nuevo que expande sólo se usa (...) para impedir el intercambio de los cuerpos en volumen de las temperaturas de la piel”.*<sup>180</sup>

*“La mundialización de los intercambios, la globalización de las tecnologías y en particular el acceso a la información, han aumentado la posibilidad de acceso de los individuos a la información y el conocimiento. Pero, al mismo tiempo, todos estos fenómenos conllevan una modificación de las competencias adquiridas y de los sistemas de trabajo. La sociedad del futuro será una sociedad cognitiva. Desarrollar cada vez mas las capacidades para aprender y la posesión del conocimiento en lo que podemos calificar de una relación cognitiva serán lo que estructura nuestras sociedades (esto en el primer mundo). Las variables serán: la producción del saber mediante la investigación, y su trasmisión por la educación y la formación. La comunicación será imprescindible. El nivel de competencia un instrumento de medida individual”.*<sup>181</sup>

*“Las nuevas tecnologías han transformado las relaciones humanas en todos sus sentidos. La producción masiva va disminuyendo en provecho de una producción más diferenciada. Lo que genera una empresa mas descentralizada. Los trabajos rutinarios y repetitivos tienden a ser absorbidos en las sociedades de la tecnología informática por ésta. Además de lo anterior la descentralización ha venido disminuyendo por el uso de las redes. En la sociedad de la información se acelera el desarrollo de conocimientos científicos y la producción de objetos técnicos, así como su difusión. Aparece un nuevo modelo que combina especialización extrema y creatividad individual”*<sup>182</sup>

---

<sup>180</sup> MEJIA Madrid Fabricio, 1903: La sangre y las alturas., La Jornada semanal, sección tiempo fuera 4 de julio 1998. p 11.

<sup>181</sup> Comisión de las comunidades europeas, Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Bruselas 29, 11, 1995, p11.

<sup>182</sup> Ibid, p8.

*“Miranda Guerrero, académica del centro universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, indicó que para la UNESCO la educación resulta pertinente al lograr la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación de la población.*

*Subrayó que, en cambio, el modelo del Banco Mundial está diseñado por economistas. Pretende maximizar el valor agregado de la escolaridad, es decir, la adquisición de más conocimientos y aumento de probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos.*

*Dijo que el Banco Mundial establece el crecimiento económico como objetivo en sí mismo y olvida que la educación tiene otros propósitos como la creación y trasmisión de conocimiento, la recuperación de las tradiciones, así como la formación de ciudadanos con entidad propia.*

*Lo que importa no es cuánto dinero aporte el banco al sector educativo, sino el impacto de sus políticas en la vida de las naciones y las personas. Su concepto de calidad educativa identifica los resultados del aprendizaje y del rendimiento escolar con la productividad individual y social.*

*La concepción educativa del Banco Mundial es una propuesta sin pedagogía (crítica). Sólo pretende asegurar la productividad de la inversión al ignorar los objetivos humanos cualitativos que conforman la esencia de la educación.*

*Agregó que la calidad en la educación no depende sólo de la eficiencia con que se aprende, sino de otros aspectos que pasan inadvertidos a los ojos de los banqueros, como son las relaciones entre las personas sus motivaciones e ideales”.*<sup>183</sup>

Un ejemplo de esto son las referencias al documento: *“Tendencias globales al 2015: diálogo con expertos no gubernamentales acerca del futuro”*; donde se declara que la máxima prioridad del sector privado estadounidense seguirá siendo el mantenimiento del liderazgo económico y tecnológico de Estados Unidos, el eje

---

<sup>183</sup> Notimex. Influye más el Banco mundial que la UNESCO en la educación: investigador. La Jornada, sección economía, 23 de noviembre de 2002, p 24.

principal será la ganancia financiera, no los objetivos de política exterior. Como señala François Lafarque:

*“(...) el mundo actual asiste a la privatización de la política exterior de los Estados Unidos. Las grandes empresas tienen su propia política exterior, ejercen una gran influencia sobre los gobiernos y modifican el curso de la historia”<sup>184</sup>*

El punto principal de la ciencia en el mundo contemporánea es la informática unidad al mercado, esta ecuación modifica profundamente nuestra concepción de la realidad pues totaliza la visión que acentúa lo numérico que se mueve a altas velocidades y en un gran número de espacios al mismo tiempo. La Internet, el ciberespacio, hace surgir el gobierno de lo inmediato. La realidad virtual pretende estar en todas partes y en ninguna. Es inaprensible y busca gobernar todas las acciones humanas.

*“El Pentágono está elaborando planes para monitorear la manera en como camina, habla y compra todo habitante de Estados Unidos, registrar las características de sus caras y colocar esta información en un banco de datos (...) El objetivo es detectar los hilos de la vida de un individuo en términos de hechos, estados y relaciones (...) El monto de los datos que necesitan ser almacenados no tendrán precedentes, medido en petabytes. Un petabyte es un millón de miles de millones (...) Estamos en una década para poder recaudar y analizar ese monto de datos (...) un gobierno ( que ha) dedicado tanto dinero y estudio a vigilar nuestros pasos.”<sup>185</sup>*

Pensadores latinoamericanos como Hugo Zemelman, mediante la interpelación, proponen un nuevo uso para la ciencia y la técnica desde los criterios y principios éticos de vida plena para todos:

*“ Ante la difusión generalizada de un pensamiento social meramente instrumental, que retrajo los espacios de debate plural y democrático (...) sin actores capaces de ver con claridad la realidad, distanciarse de ella y avanzar a pesar de las circunstancias. Por eso la idea de pensamiento crítico, supone asumir planteamientos que permitan al sujeto dejar inercias y certezas, no que aquieten el alma y ofrezcan tranquilidad de*

---

<sup>184</sup> FAZIO, Carlos: Un EU con menos influencia y rodeado de enemigos, prevén expertos de inteligencia, La jornada, Sección política, 17 de diciembre 2001, p 17

<sup>185</sup> CASON, Jim et-al. Big Brother del pentágono sobre los estadounidenses. En la jornada, 23 de mayo, p 1.

*conciencia (...) Pero no basta con el pensamiento crítico (...) sin voluntad es sólo esgrima de cortesanos. Aunque en gran medida el ámbito académico se ha convertido en eso (...) críticas que no están comprometidas con nada. Otro de los desafíos del pensamiento que se atreve a cuestionar (...) es el de reencontrar la esperanza. Pero para hallarla hay que atreverse a buscarla, y esto supone romper los parámetros de la conformidad.*

*“Existen problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas (...) el actual es un momento de transición muy creativo, muy fuerte, en el que existe una doble tarea: reinventar la emancipación social para renovar las instituciones”.*

*Bonaventura Souza: Más que nuevas ciencias sociales lo que se requiere (...) es un nuevo modelo de racionalidad, (...) razón cosmopolita, opuesta a la razón indolente que no se ejercita libremente ni con capacidad creativa porque cree que todo está pensado o determinado. Para ello (es necesario) reconocer que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la occidental y que existen muchas otras experiencias sociales que, aunque marginales y desacreditadas, pertenecen a nuestra realidad.*

*Lander Edgardo “(...) cuestionó la existencia de un conocimiento objetivo universal, porque hoy se sabe que no existe conocimiento sin sujeto.*

*Ante el monopolio, social de la verdad, que lleva entre otras cosas a olvidar a los 500 mil niños iraquíes muertos por bombas estadounidenses, llamó a una constante reflexión respecto del papel de las universidades y de las ciencias sociales que en ellas se producen.”<sup>186</sup>*

*Anibal Quijano: “El eurocentrismo es una perspectiva del conocimiento que se elabora de manera sistemática desde el Siglo XVII, sobre la base de la colonización del mundo y la llamada clasificación racial de la población. Con Descartes, por vez primera en la historia el cuerpo pasa a ser naturaleza, objeto que contiene un*

---

<sup>186</sup> RIVERA Maria, *Ejercer la crítica, uno de los principales desafíos en el mundo actual, coinciden académicos*, La jornada, sección política 26 de noviembre 2001, p13.

*principio que se llama razón, de origen divino, que es el sujeto. En este dualismo radical está la base misma de la constitución del eurocentrismo. ¿ Qué cosa está más próxima a la naturaleza? El cuerpo. La mujer, el negro, el indio son cuerpo, están más cerca de la naturaleza, por eso son discriminados.*

*Nunca llaman etnias a los franceses sino a los africanos y a los americanos aborígenes. Las etnias, los objetos de estudio son los otros. Los sujetos son ellos. Hay una visión racista y etnicista en esta distribución de identidades.”<sup>187</sup>*

Hasta este momento de la investigación se han visto los datos y las voces interpelante como la necesidad de darle un nuevo sentido a la ciencia para que no vea limitado su avance por la exclusividad de la economía capitalista. Si se mantiene la afirmación de que el conocimiento científico debe ser puesto al servicio de la vida de toda la humanidad, es clave que se piense que las acciones humanas deben estar articuladas a la esperanza por la vida.

### **1.5 Voces interpelantes contra la pedagogía del terrorismo en la época de la cuarta guerra mundial.**

La educación no escapa a los escenarios del terrorismo como lo muestran de los datos y sus contradicciones en los actos de habla interpelativos.

*“Según el estudio mundial de la infancia 1999 publicado hoy por UNICEF (...) Mas de 130 millones de niños en edad escolar del mundo incluyendo la cifra apabullante de 73 millones de niñas de entre seis y once años, no han puesto jamás el pie en una escuela primaria (...) y si este 21 por ciento de la población mundial infantil de esa edad sin educación (formal) resulta impactante, la impresión se agudiza al sumársele otros 885 millones de adultos, dos tercios de los cuales son mujeres, sumidos aún en las sombras del analfabetismo, y muy probablemente morirán sin nunca haber aprendido a leer o escribir su nombre completo (...) la cruda realidad es que no menos de 150 millones ( de niños) abandonan la escuela antes del quinto año sin*

---

<sup>187</sup> QUIJANO Anibal. En RIVERA Maria; El neoliberalismo arrastra a América latina a la esclavitud, La Jornada, sección política entrevista, 27 de diciembre 2001, p10.

*haber adquirido nociones elementales de lectura, escritura y cálculo para ingresar(...) al degradante mercado de trabajo infantil”.*<sup>188</sup>

*“Actualmente existen 875 millones de analfabetas, de los cuales 649 millones están en Asia, 175 millones en África y 41 millones en América Latina(...) El gasto educativo por alumno en todos los niveles de enseñanza durante 1997 fue de 5 mil 360 dólares en los países del norte, en tanto que en las naciones del sur fue de 194 dólares (...) 96 por ciento del gasto en ciencia correspondió a países del norte, y 4 por ciento a países del sur en 1990”.*<sup>189</sup>

México es un escenario donde esta situación de victimación se muestra en todas sus contradicciones como parte de esta sociedad globalizada del mercado total.

*“ Hoy (...) 460 mil (niños) participan de manera temprana en la economía familiar, 54 mil ingresan al consejo tutelar para menores, 30 mil fueron deportados de Estados Unidos; 7 millones padecen algún grado de desnutrición; 10 mil murieron debido al maltrato y 813 padecen del sida.”*<sup>190</sup>

*“Los patrones de desigualdad que dividen al mundo entre países ricos y pobres, entre el norte y el sur, se acentúan más en el acceso a la enseñanza y se reproducen a nivel nacional; mientras en las regiones del norte de México la tasa de escolarización alcanza 16.5 por ciento, en las del sureste llegan a 12.2 por ciento (...) la tasa bruta de escolaridad para el país asciende a 19.85 por ciento, lo cual indica que 80 de cada 100 jóvenes mexicanos no tienen acceso a la educación superior (...) mientras 45 por ciento de los jóvenes de familias de clase media y alta cursan licenciatura, ese porcentaje se reduce a 11 por ciento en las urbanas de bajos recursos, y a 3 por ciento en el medio rural”.*<sup>191</sup>

---

<sup>188</sup> NÚÑEZ Kyra, El elemental derecho a la educación es aún una utopía. Publica UNICEF el estado mundial de la infancia 1999. La jornada, sección sociedad y justicia , 10 de diciembre 1998, p 5.

<sup>189</sup> AVILES Karina, Sin acceso a educación superior, 80 de cada 100 jóvenes. A nivel mundial existen 875 millones de analfabetas; 5.9 son mexicanos. La Jornada, Sección política 16 de octubre 2001, p 29.

<sup>190</sup> Gonzales Jorge, Contra la violencia la educación. La Jornada, Sección sociedad y país, -30 de marzo de 1991. p30.

<sup>191</sup> AVILES Karina, op-cit, p 29.

*Según el Censo de 1990, 11.5 millones de jóvenes entre 14 y 29 años ( 48 %) no se añadieron a cualquiera de los niveles educativos posteriores; 3.4 millones se ufanan (o no) de estudios de preparatoria o normal básica y 2.16 han incursionado en la educación superior. Ergo (...) Sólo 25.1% de los jóvenes entre 15 y 29 años frecuentan o se les deja ver por un centro educativo”<sup>192</sup>*

Si relacionamos el ámbito económico con el educativo tenemos que:

*“(...) en las familias que viven con un dólar al día o hasta dos por persona, 8 por ciento de los jóvenes entre 15 y 18 años de edad son analfabetos, debido a la imposibilidad de ir a la escuela porque tienen que trabajar o porque está demasiado lejos, también se sabe que 16 por ciento de los niños pobres están atrasados en la escuela uno o dos años.*

*Esto se acentúa en la secundaria, donde 40 por ciento de los menores de hogares pobres dejan de asistir para sumarse a la fuerza laboral y contribuir al sostenimiento del hogar; por eso 80 por ciento de estos niños de entre 12 y 14 años de edad trabajan.*

*En el nivel medio superior la ausencia de estos jóvenes es mayor ya que mientras 72 por ciento de los hogares de mayores ingresos asisten a la escuela, en los más desfavorecidos sólo 24 por ciento de los hombres y 21 por ciento de las mujeres lo hacen.”<sup>193</sup>*

La búsqueda de los jóvenes por encontrar “pisos más estables” en una época en la que el terrorismo educativo ( de victimación de la corporalidad), los priva del más elemental derecho a la vida plena, hace que se tenga que inventar el sentido de la frase: ¿para qué les sirve la escuela?. Antes llegar a la universidad era comprarte tu seguro de empleo estable y bien pagado. Ahora eso no te asegura nada; aprendan que ya no hay empleos para toda la vida.<sup>194</sup>

---

<sup>192</sup> MONSIVAIS Carlos, Los jóvenes: la esperanza del ayer, El universal, 18 de oct, primera sección p 8.

<sup>193</sup> GOMEZ Mena carolina, Viven con dos dólares al día 43% de mexicanos: BM, La jornada sección política, 4 de enero 2002, p 9

<sup>194</sup> Una característica fundamental de la época (terrorismo globalizado) es la puesta en tela de juicio de la sociedad patriarcal. En este contexto la lucha entre géneros plantea nuevas formas: los hombres ven amenazados sus intereses y valores dentro de la sociedad patriarcal. El cuidado de los niños en la exigencia del ingreso económico de los padres. En las familias urbana los abuelos asumen esta responsabilidad, los hermanos mayores, mediante personas de apoyo al trabajo doméstico o con los vecinos. El resultado es que las nuevas generaciones están siendo socializadas al margen del modelo patriarcal y se enfrentan desde temprana edad a los roles del adulto. El aumento en la individualización de las acciones de las familias urbanas por encima de los roles colectivos lo que hace que los niños y los adolescentes se

En la música que se escucha entre los jóvenes se revelan sus actos de habla interpelantes

*“Tenemos un rey en el trono  
con luces de neón alrededor  
Tenemos redentores ángeles  
Que nos espían en el vagón*

*Llora el viento y me viene a contar...*

*Tenemos lleno el refri de cadavres de tzotziles y hot dog  
Están ocultándonos algo, algo que sabemos de intuición  
Que el confort nos cuesta la razón.*

*Tenemos un ejercito  
Televisado con esclavos del fusil  
Queremos un centro comercial  
En la selva pa´que compres ahí tus jeans.*

*Sólo déjanos tu vida  
Deja de pensar  
Y a los zarrapastrosos indios  
Los ángeles los van a eliminar.*

*En medio de la carreta  
Un niño se pregunta ¿Dónde estoy?  
Mataron a toda mi familia  
Y no se pa´ donde voy<sup>195</sup>*

Los escenarios nos muestran una juventud que interpela con su necesidad por la transformación de la situación actual pero también manifiesta la contradicción que provoca la vuelta a lo cerrado, la búsqueda de lo conocido sin transformación, el

---

apropien de un modelo de libertad individual. Este modelo y la expresión más abierta de la sexualidad que está poniendo a la homosexualidad en uno de los principales escenarios del cambio social. De la defensa de la homosexualidad se está pasando a la legitimación. El reconocimiento abierto del deseo para el campo de lo individual que cuestionó el modelo patriarcal machista, está viviendo una crisis porque han surgido formas de expresión del deseo que ya no tiene el límite de lo familiar y lo expanden en la sociedad. Cfr. CASTELLS, Manuel, op-cit, pp 34-37.

<sup>195</sup> Los de abajo (grupo de Ska). La ironía se acabó. S/R.



regreso a lo parecido “light”, la imagen mercadológica a la “big brother”,<sup>196</sup> y esto tiene una posibilidad de lazos más sólidos, pero también de provocar actitudes más homofóbicas y xenofóbicas (terrorismo hacia la vida), porque los jóvenes en la época de la cuarta guerra mundial y el terrorismo, están permanente expuestos a procesos enseñanza-aprendizaje con contenidos terroristas y que abiertamente explicitan que frente a la represión, hay que producir mayor represión, este es el discurso que justifican al terrorismo.<sup>197</sup>

Los datos se contrastan con la siguiente situación que vive los jóvenes actualmente:

*“Los universitarios sin trabajo representan 47.3 por ciento de la tasa de desempleo abierta identificada en las tres principales ciudades de (México) donde el INEGI realiza sus muestreos (...) Las tasas de desocupación abierta entre la población instruida muestra un constante deterioro, particularmente durante el pasado trienio, periodo en el que se duplicaron. Al segundo trimestre de 2000 la tasa de desempleo abierto entre la población con instrucción media y superior pasó de 2.6 a 4.7 por ciento al cierre de 2003, indican las estadísticas del INEGI (...) Los indicadores del organismo revelan un panorama desalentador, ya que puede observarse que a mayor preparación académica menores posibilidades de encontrar empleo. En diez años, el estrato de desocupados con formación universitaria o equivalente fue el único que registró un aumento en la población desempleada”.*<sup>198</sup>

Si ponemos los testimonios en sus voces interpelantes y escuchamos a Maurilio González -vive en Tlapa Guerrero-, tiene 13 años. Él quisiera una cancha para jugar y una escuela más bonita, sin las ventanas rotas, ni los mesa bancos a punto de deshacerse. Ah, también cuadernos y lápices. ¿Qué quisiera ser? Uno dice que licenciado, otro que campesino, otro mas, que maestro. Todos ríen<sup>199</sup>

---

<sup>196</sup> Big Brother: Programa de televisivo: estúpido, porque está guiado sólo por los grandes espectáculos del raiting, cuyo objetivo principal es “normalizar” la invasión de la tecnología en la intimidad del sujeto, mediante la consigna de “vigilar -castigar” y la moral acrítica de lo superficial. Las representaciones simbólicas de las relaciones humanas virtualizadas por los medios del “marketing” absoluto, se repiten hasta el cansancio en la aburrición que glorifica a los que cumplen las reglas del modelo y expulsa a los que no las cumplieron.

<sup>197</sup> HERRERA Beltrán Claudia, Regresan los jóvenes al conservadurismo; la familia y el matrimonio, sus aspiraciones, La jornada, Sección sociedad y justicia, 4 de enero 2002, p 32.

<sup>198</sup> ZÚÑIGA, Juan Antonio; Sin trabajo, alrededor de 684 mil personas con estudios universitarios. La jornada, sección política, 23 de enero 2004, p 10.

<sup>199</sup> RIVERA Maria, Las cartas de la Montaña Alta nunca tienen respuesta, La jornada, Sección Sociedad y justicia, 6 de julio 2000, p 4.

Así es como la situación en el problema vida-muerte, se radicaliza en términos de la educación. Las condiciones de vida “globalizada” de los profesores mexicanos no ha mejorado si consideramos que “(...)están entre los peor pagados. En promedio ganan 10 mil 500 dólares anuales (incluyendo prestaciones), frente a los más de 30 mil dólares que obtienen los de Suecia y Alemania.”<sup>200</sup>

*“Para las poderosas fuerzas que buscan controlar la educación media y superior (...) Los conceptos fundamentales son: Privatización, desregulación y orientación por el mercado (...) La dominación, en casi todo el mundo, del capitalismo de mercado y los principios de la economía neoliberal se encuentran a la base de la orientación por el mercado de la educación media y superior (...) financiar la demanda significa, en la práctica: a.- incrementar las colegiaturas; b.- cobrar el costo total de los servicios; c.- instrumentar medidas de préstamo a los estudiantes; d.- cobrar los intereses prevalecientes en el mercado a todos los préstamos; e.- préstamos a través de compañías privadas y la introducción de un impuesto a los graduados; f.- adiestrar a los profesores como empresarios; g.- vender investigación y cursos para servir a las necesidades del mercado; y h.- incrementar el número de instituciones privadas con cobros del costo total de la enseñanza”.*<sup>201</sup>

*“La profesora indígena Margarita Pineda, su esposo y sus tres niños salieron a pie del “pueblo del mal”, uno que, según describen “está colgado del cerro” y donde muchos de sus pobladores se podrían espantar si vieran la luz eléctrica, porque no la conocen. El resto de los 292 habitantes de Tenaxcalcingo Guerrero que también querían venir a la ciudad de México con la maestra no pudieron porque no hubo con que, le hicieron un encargo muy grande: pedir un gis, un borrador una hoja de papel para escribir, un pizarrón, un aula pues allí en la comunidad del mal, nada de eso es muy conocido.*

*A las 12 horas del martes todos juntos emprendieron el viaje que los arrojó a esta ciudad a las 8 de la mañana del miércoles. Tardaron 19 horas (...) Pero Margarita conoce el tiempo y dice que bien lo valen los 61 alumnos de la escuela que no existe, del salón de clase que*

---

<sup>200</sup> HERRERA Claudia; Impostergable, mejorar sus condiciones económicas y laborales, plantea UNESCO: profesores de México entre los peor pagados en países integrantes de la OCDE. La Jornada, 7 de octubre de 2001, sección política, p 26.

<sup>201</sup> S/A. Banco mundial 4, UNESCO 1. LA Jornada semanal 30 de mayo de 1999, p16.

*sueña y de los desayunos escolares que no llegan. Ahora que es maestra ve en sus alumnos su pasado: Yo, como ellos, tenía unos padres pobres, iba a la escuela sin comer, con los pies sin zapatos (...) Como vemos tanta tristeza de hambre -apunta Margarita-, los tres maestros ponemos de nuestro sueldo para pagar un carro que vaya a Tlapa por desayunos. Pero cada viaje cuesta 3 mil pesos y nosotros ganamos mil 600 a la quincena. Por eso, nada más podemos pagar de vez en cuando el carro”.*<sup>202</sup>

El círculo *pobreza-ignorancia* como límite para incorporarse al mundo globalizado del mercado, con sus causalidades recíprocas y las complejas relaciones entre sus procesos, suscitan hoy en el país y en el ámbito mundial, una multitud de cuestiones que dificultan las decisiones políticas. Teresa Bracho en su investigación (*Pobreza y educación en México 1984-1996*), analiza la exclusión educativa que impacta a los sectores más pobres del país que contrasta con las clases medias y ricas del país. Muestra como se agudiza la brecha entre ricos y pobres, y la concentración de los recursos en unos cuantos. Su conclusión es contundente:

- A) Un modelo educativo guiado por el mercado globalizado mediante el modelo empresarial como el único posible pone a la mayoría de la población en el esquema de la capacitación, como única opción, esto porque se requiere mano de obra barata para el mercado laboral, es la única manera de adquirir un empleo, pero sin ninguna seguridad de permanencia y con ingresos económicos sólo para la subsistencia.
- B) Para las instituciones educativas que se alinean acríticamente al modelo del mercado total globalizado, el fundamento de su prospectiva es un *sujeto-cognitivo-deseo-mercancía* que asuma la racionalidad instrumental, la utilidad funcional, rentable, consumidor y reproductor de los circuitos del poder como única opción.<sup>203</sup>

---

<sup>202</sup> AVILES Karina. Salen del pueblo del mal en busca de lo mínimo para enseñar. La jornada, sección sociedad y justicia, viernes 17 de mayo 2002, p 51.

<sup>203</sup> El máximo rendimiento, se sostiene, formulado de manera muy simple, que cuanto más se produzca lo que sea que produzcamos, tanto mejor. El éxito de la economía de una empresa se mide por el asenso de la producción total. Este principio de aceleración continua no solamente rige como modelo empresarial, se traslada hacia otros campos de la vida humana. El sistema educativo busca regirse por igual criterio cada nueva marca cuantitativa es vista como un avance. Se representa la educación como la lectura del estado del tiempo en los medios de comunicación: “El día más caluroso del año”. Muy pocos planteamientos con relación de la cualidad o sobre el cuestionamiento de la utilidad de las cifras y sus niveles de insuficiencia. Esta omisión resulta evidente en una sociedad que no tiene ya como centro la

- C) Formar sujetos que mediante el desarrollo de habilidades sean capaces de ejercer la competencia para aplicar a todo la racionalidad instrumental, se trata de que sean más eficientes en la rentabilidad del capital y en la lógica de mayores ganancias mediante la mayor explotación del circuito de la vida.<sup>204</sup>
- D) Los deseos y las necesidades, deberá estar supeditados a la lógica de la subjetividad privatizada y su límite deberá ser el no cuestionar el principio de que “hemos llegado al mejor de los mundos posibles”: y ese mundo es el mundo del mercado total.
- E) Un conocimiento desde la lógica del manejo de la información sin cuestionamientos por los contenidos.
- F) Un mundo donde los sueños sean calculados por los controles perfectos y exactos.
- G) La convicción de que la eficiencia competitiva de la lucha de los más aptos, es la única viable, porque solamente son los más fuertes los que subsisten, y desde esta lógica es como se puede fundamentar todas las acciones humanas.
- H) Los docentes habrán de asumir funciones de gestoría para la obtención de recursos que contribuyan al mejoramiento de la infraestructura escolar. De no cumplir con esa tarea quedarán marginados, pues la carencia de financiamiento no se plantea como un problema estructural del sistema de globalización mundial sino como un problema del profesor.

---

vida. Es fácil ver que este principio de “cuanto más mejor” conduce a un desequilibrio del sistema. Si todos los esfuerzos están encaminados a hacer “más”, la cualidad de vivir pierde toda importancia y actividades que una vez fueron medios se convierten en fines. El razonamiento al interior de este modelo es: buscar una medida cuantitativa central de actuación del sistema que defina el criterio de acción de cuanto más de esta cantidad mejor. Este es el criterio que se utiliza igual para medir empresas que centros educativos. Todas sus actividades deben alcanzar la cantidad deseable y reconocible cuantitativamente, cuanto más se venda el producto, tanto más ganará la empresa y tanto mejor es la actividad. Cfr. Fromm Erich, La revolución de la esperanza; pp 44-45.

<sup>204</sup> La eficiencia orientada por los criterios del capital para la maximización de la ganancia es deseable en toda clase de actividades orientadas hacia un fin, ésta conforma una parte central de los criterios de elección racional. Sin embargo, debería considerarse que la acción racional, no puede ser vista sólo desde el sujeto aislado que elige entre los mejores medios para lograr los fines y toma como criterio la maximación de la ganancia. Si pensamos en sistemas más complejos como las acciones colectivas encaminadas al mismo fin; por ejemplo mantener la vida, la eficiencia en la maximación de la ganancia no debe ser la norma dominante, porque si nos guiamos por la maximación de la ganancia estamos atentando contra lo que está a la base de la elección racional que es la vida misma. Cfr. Idem.

- I) Los alumnos quedarán radicalmente clasificados por categorías de acuerdo con “sus capacidades”. Este “Darwinismo social” tiene como meta elegir los “mejores talentos” e introyectar en los alumnos la idea de que sólo los más capaces “pueden llegar a ser” los incluidos en la lógica del mercado.
- J) Las modificaciones de un sistema de enseñanza-aprendizaje desde la visión de un sujeto como parte de una cadena de montaje industrial, cuyo resultado será un producto de calidad. El estudiante convertido en *objeto-producto* es el criterio de calidad y excelencia académica al interior del modelo del mercado globalizado.
- K) Los criterios del punto anterior serán determinados por el esquema de las necesidades del mercado, mediante las políticas de los organismos internacionales para regular y evaluar a todas las instituciones educativas.
- L) El liderazgo formal, la mercadotecnia, la imagen controlada (big brother), la cultura empresarial del cliente, serán los parámetros con los cuales se les dé significado a los más aptos. El resto (la mayoría) será desechables para el sistema.
- M) La intervención empresarial implícita y explícita en todos los espacios educativos, privilegiadamente en los contenidos educativos como principal ámbito desde donde se definan todas las políticas educativas.
- N) La escuela como un ente *abstracto-cognitivo-informacional*, funcionando como organismo inteligente (simuladores virtuales), que puede aprender desde sí mismas con mínimos vínculos solidarios con las necesidades de las grandes mayorías, y en donde sus problemas serán enfocados a la globalización de la red desde la apropiación particular de la sociedad desigual.
- O) El sometimiento de la acción docente a las presiones del control cuantitativo (más con menos), la planeación y la productividad

en términos radicalmente formales como único criterio para todas las acciones educativas.<sup>205</sup>

El argumento central que sostiene la pedagogía del terrorismo para legitimar su discurso, es que los grandes sistemas escolares del pasado fueron ineficientes, porque no respondieron a la racionalidad (medio-fin-costo beneficio) del mercado, hoy deberá apoyar al mercado neoliberal, sino serán considerados de baja calidad educativa y pasará a formar parte de la cultura de los desechables.

La lógica (causalista-lineal) de mayor mercado para la solución de todos los problemas de la humanidad, se deduce en términos de la lógica lineal que dice que la educación ha fracasado, en especial la que está bajo la responsabilidad del Estado, por su ineficiencia para impedir la deserción escolar y no poder suprimir el sistema piramidal de la escuela. Se argumenta la excesiva burocratización y centralismo de su administración, la lentitud con la que se aceptaba la innovación educativa y la excesiva rigidez del cambio. Con estos principios se justificó la necesidad del abandono de la responsabilidad del Estado en materia educativa y la sustitución de éste por el capital privado, considerando que esta política es la única forma posible de elevar la calidad educativa.

El discurso pedagógico que se está utilizado es que todo acto educativo debe estar gobernado por el mundo del mercado. Esto significa reducción del personal docente, imposición de contenidos curriculares y sistemas de evaluación encaminados al control más que a una evaluación real.

El efecto que ha generado nos remite a la pérdida de confianza de los docentes sobre la seguridad de su trabajo, pues ésta queda sometida a los criterios de eficiencia en el costo-beneficio y no a su capacidad para generar pensamiento pedagógico transformador. Esto también significa un desgaste en la práctica docente, porque la tecnocracia administrativa de la educación es la acción más importante para los docentes. De maestro se pasa a ser vendedor y de alumno se pasa a ser cliente. Así el docente está más preocupado por la cumplir con las formas de la administración educativa para dejar al “cliente satisfecho” pero se olvida de la parte trascendental de la praxis docente.

La referencia del terrorismo insertado en las relaciones pedagógicas, queda definida como la pretensión de borrar toda experiencia educativa previa en especial aquellas que contenían un espíritu ético liberador o representaban una alternativa

---

<sup>205</sup> Cfr. BRACHO, Teresa. En LATAPI, Sarre, Pablo; ¿Becas o política de equidad?. En Proceso 1246, sección análisis, 21 de enero 2001, p 40.

frente al neoliberalismo globalizador. Esta carencia de análisis sobre la relación entre la economía, la ética y los espacios de transformación educativa, se están convirtiendo en la tendencia principal que apunta al empobrecimiento de la cultura, la profundización en la dependencia de las naciones y el deterioro de una democracia basada en la exclusividad del marketing. Esta es la finalidad del terrorismo pedagógico, aplicar directamente el criterio de racionalidad instrumental costo-beneficio; como principal indicador que rijan todas las acciones educativas y en función de estos términos evaluar toda la calidad de la educación.

Si lo anterior está colocado en el marco del perfil curricular de egreso, se presenta la pretensión de formar un sujeto pragmático que busque soluciones concretas y eficientes, tenga su espacio privilegiado de trabajo en la acción del mercado y vea todos los problemas en relación funcional con sus “soluciones”, que haga las preguntas certeras y adecuadas, sus análisis vayan al modelo determinista de las causas-efectos inmediatos, que no teorice y prefiera las explicaciones esquemáticas con ponderaciones matizadas, que aprecie a la investigación sin confesar en lo público que algunas, sobre todo aquellas que lo vinculan con su responsabilidad ética, le resultan bastante aburridas. Que posea una alta capacidad negociadora teniendo como base de su argumento la valoración del criterio: costo-beneficio al servicio del capital.

Sin embargo y para desgracia de los terroristas con visiones omnipotentes, (se les tiene que decir que las acciones humanas son limitadas: Es decir que no tenemos las capacidades de omnipresencia, ni omnisciencia e infinitud), por lo tanto ningún sistema actúa mecánicamente, aunque se extiendan los certificados de competencia correspondientes y con garantía sobre sus egresados, no todos están cumpliendo las expectativas del modelo y sólo los menos ingresan al mercado, y el resto, los desechables no desaparecen sino que serán los espacios desde donde el sistema generará caos.

Con lo hasta aquí expuesto se concluye que la racionalidad que guía el mundo del mercado globaliza está fundamentada en la exclusividad de un orden y reprime toda forma de crítica, se produce una desesperanza. En tal estado de cosas el cuestionamiento sería: ¿Dónde encontrar un nuevo sentido de la pedagogía más allá de la desesperanza? Es el punto donde necesitamos participar activamente en los procesos de la pedagogía no expresada; la trama escondida del acontecer humano, en donde se gestan sus orientaciones y se definen sus posibilidades. Si hubiésemos de ir a las raíces últimas de esta pedagogía, tendríamos que señalar el deseo como una de las fuerzas fundamentales que anima la actividad incesante de los seres humanos y le da sentido. Este ámbito es una fuerza de donde nace la esperanza y su idealización como denuncia y anuncio en la utopía que retoma los valores en el contexto de la

responsabilidad por la vida. Este es el generador de las nuevas formulaciones de la humanidad. Es característico de nuestra condición de corporalidad viviente de permanentemente rebasar los límites que atentan contra ella; al ponernos en el límite imaginamos, pensamos y nos damos cuenta de planes y formas activas de organización. Lo que se viene exponiendo en esta situación límite es la necesidad de enfrentarnos al problema vida-muerte, y para lograr lo anterior se requiere -como condición de posibilidad- de encaminarnos hacia una pedagogía de responsabilidad solidaria por la vida plena para todos.

Estamos en los tiempos del terrorismo, tiempos del miedo. Vive el mundo en estado de terror, un terror que se enseña y disfraza. Nuestro problema de investigación se abocó al ejercicio crítico del análisis sobre el terrorismo que produce la globalización desde el fundamentalismo del mercado, como única guía de todas las acciones humanas. Este es el terrorismo que se expuso en la introducción y también como tema en este primer capítulo, referido a las acciones fundamentalistas para hacernos “creer” que estamos frente a un pretendido todopoderoso terrorista sin rostro aparente, que cree que puede estar en todas partes, como dios y cree ser dios, eterno. Sus acciones terroristas lo hacen temible, por robar la comida, asesinar, dejar sin empleo, secuestrar países enteros y fabricar guerras.

Este terrorismo es un fundamentalismo del negocio que está generando ganancias multimillonarias para los menos pero está poniendo en riesgo lo que no se puede arriesgar que es la vida del planeta.

Se ha venido observando por los hechos que asumir el principio de la sociedad de globalización neoliberal del mercado total, como una forma de racionalidad tautológica (que solamente se escucha a sí misma), es un suicidio que produce víctimas de manera exponencial.

Evidentemente este círculo es un círculo de la muerte, porque el sistema sólo asegura su existencia desde la muerte y hace operar a la fuerza victimadora ante la incapacidad de fundamentar sus principios en otras formas de racionalidad. Es decir niega cualquier posibilidad de esperanza por la vida responsable.

El terrorismo de una sociedad globaliza en la perspectiva que hemos venido, analizando, consiste en una acumulación de la riqueza para mínimos sectores de la población mundial, mediante la explotación maximizada de la vida para la reducción de los costos.

En este momento de la investigación se concluye que la sociedad del mercado total globalizado, está produciendo prácticas pedagógicas para que interioricemos que la única guía de nuestras acciones, es una inteligencia maximizadora de la ganancia mediada por una racionalidad de cálculo perfecto de los medios y los fines.



También se concluye que el fundamentalismo requiere remplazar todas las formas tradicionales que no sigan esta lógica.

Se trata de ejercer acciones pedagógicas que proclamen el triunfo definitivo del llamado mundo libre y la muerte de todos sus enemigos. El triunfo del mundo libre, se expresa en la eficiencia desde la racionalidad totalitaria del mercado, la calidad total, la libertad individualista, la paz mundial para unos cuantos, los valores supremos incuestionables que harán que el mundo cumpla su destino manifiesto. El significado del triunfo de la sociedad en la que no hay, ni puede haber otra alternativa.

Los actos de habla interpelativos mediados por la metáfora y la pregunta; nos mostraron la suma de toda la amargura, injusticia, coacción, desigualdad y despilfarro cuyos inhumanos resultados están como referente inmoral de una sociedad basada en la competencia individual, la competencia por la vida que está produciendo una creciente incertidumbre sobre los principales referentes de la vida de toda la humanidad.

La propuesta que a continuación se mostrará es la generación de una nueva pedagogía de la esperanza que reflexione, crítica, amplia, de forma diversa y dialogante de cara con esta dramática realidad mundial.

Es necesario resignificar el tiempo, desde la posición crítica de desear y soñar por un mundo donde la vida de todos sea posible. La esperanza como unidad dialéctica con la resistencia y la transformación, es el lugar donde se origina una voluntad con y desde la distinción para la praxis de un mundo donde la vida de todos sea posible.

La conclusión final de este capítulo es que las hirientes condiciones en que está puesto el límite de la vida de toda la humanidad, es el resultado de acciones humanas y éstas pueden ser modificadas para alterar su mortal curso y no llegar al límite del suicidio colectivo de toda la humanidad.

El futuro (utopía) desde el deseo de un mundo donde todos podamos vivir, será pedagogía de la esperanza, siempre y cuando consideren las colectividades como sujetos de su propia liberación, personalización y ruptura contra la represión estructural que las hacen dependientes de sus sistemas.

El siguiente apartado es también una convocatoria ética a los científicos de la educación y su papel de correspondencia solidaria para contribuir junto con las colectividades a mejorar la calidad de vida, sin ponerla en sus últimos límites y comprometerse con la toma de decisiones. Considerarnos como sujetos de la transformación y que ser personas es desarrollar los procesos pedagógicos de la

subjetividad (corporalidad-viviente) en sus capacidades de soñar, disentir, de crear, de cambiar, de transformar todo en favor de la vida plena de toda la humanidad.

El futuro no puede ser totalmente predecible, pero si depende de nosotros que éste no sea atrapado por el terrorismo, mediante la cancelación de todas nuestras acciones transformadoras -esto si depende de nosotros- si somos (se es) responsable(s) de lo que está sucediendo, pues mañana es ahora mismo (temporalidad). Mientras haya aún la menor oportunidad de intervenir en esta tremenda situación el futuro será siempre nuevo.

Nuestro aporte al final de estos dos primeros apartados de la tesis es que se está afectando lo que no puede ser afectado; la vida misma con una fuerza inusitada, esto nos impone la tarea de hacer aportes que estén mediados por el análisis para la búsqueda de alternativas. Si sintetizamos lo aprehendido: tenemos que el miedo como último límite de la corporalidad, es el principal motor del terrorismo, la espera por sus efectos se cumple en situaciones de incertidumbre. En este sentido la pregunta sería: ¿Cómo asumir desde la pedagogía de la esperanza un sentido de vida en una situación de incertidumbre y pretensión de caos absoluto?

El tema de la pedagogía de la esperanza no se puede limitar con la exposición del problema (situación de desesperanza) sobre la puesta en riesgo de la vida humana, por lo que en el siguiente capítulo veremos los fundamentos de una pedagogía de la esperanza por la vida de toda la humanidad que se traduzca en el anuncio por la recuperación de la dignidad de la vida en el respeto por mantener las dos únicas fuentes de riqueza que son: el ser humano y la naturaleza.

La pequeña mixteca Cecilia, de 14 años, regresará hoy a la escuela como miles de niños y jóvenes del país pero a diferencia de muchos de ellos la oxaqueña, tuvo que venir a la Ciudad de México para trabajar en las vacaciones de limpiaparabrisas y chiclera, juntar unos pesos y así poder pagar los libros que le cobran en la escuela pública y la cooperación “involuntaria” que le exigen.

*Allá en el pueblo de San Jorge, en Oaxaca, la revolución educativa no sólo no llega, sino que el discurso oficial de que ningún mexicano se quedará sin escuela por razones económicas resulta obsoleto. Si Cecilia no se traslada año tras año a la Ciudad de México, como hace desde que tenía 10 años, habría tenido que abandonar la escuela.*

*La pequeña Cecilia cuenta que “de aquí nos tenemos que llevar como 300 pesos más el pasaje. Pero eso nomás nos alcanza para el inicio*

*de clases, porque el director dice que los papás tiene que pagar por la banca y porque se arregle la escuela. Pero eso dicen siempre y mi escuela tiene las ventanas descompuestas, las paredes están rotas. Nosotros estudiamos parados o, cuando se puede sentados en el piso”.*

*Además, “a nosotros nos cobran a cinco pesos cada libro y tenemos que pagar una guía que cuesta 60 pesos, y cuando llegan los exámenes también nos cobran tres pesos o 3.50”*

*Agrega: “Dicen que aquí las escuelas tienen computadoras, pero en San Jorge trabajamos con el pizarrón roto. Allá no hay nada.”<sup>206</sup>*

---

<sup>206</sup> HERRERA Beltrán, Claudia. Hoy, retorno de 30.7 millones de alumnos. INEGI DESERCIÓN DE CASI MILLÓN Y MEDIO DE ESCOLARES. En La Jornada 19 de Agosto 2002, p 44.

# CAPÍTULO II

## CAPÍTULO II

### CAOS-ORDEN Y ESPERANZA

En este capítulo se verá el tiempo futuro como un tiempo de contradicción que nace de la inconformidad por un presente que niega la vida plena para toda la humanidad.

Lo expuesto en los capítulos precedentes, obliga a repensar los fundamentos de este orden civilizatorio. Si se sigue el hilo conductor de la tesis expuesta sobre que estamos en un mundo donde el totalitarismo del mercado, se asume como un fundamentalismo, donde sus acciones terroristas buscan destruir toda posibilidad de utopía y su deseo de realización que es la esperanza. Ante esta situación de absolutización del presente, nos aparece un tiempo en donde parece que lo único que impera es la incertidumbre absoluta. Por lo anterior, el cuestionamiento sería: ¿Cómo asumir un nuevo sentido pedagógico para transformar un orden que se proclama como absoluto en una época de incertidumbre?

Así, el tema de este capítulo se cuestiona sobre la pregunta acerca de cómo darle fundamento a la pedagogía de la esperanza en una época de incertidumbre. El referente teórico para el diálogo sobre la pedagogía de esperanza es la teoría del caos, este ejercicio tiene una importancia trascendental porque actualiza los fundamentos de la relación ética-pedagógica.

Fundamentar una ética desde-con-para la que vida de todos que sea posible en condiciones de plenitud, requiere de nuevos modelos teóricos, para transformar las concepciones desde donde asumimos el papel transformador de la teoría.

Con los antecedente arriba descritos, se conforma este capítulo II, en tanto un forma de expresión que enriquezca el conocimiento sobre los procesos pedagógicos desde el horizonte de la esperanza.

Si bien es cierto que el tema de la pedagogía de la esperanza no es la primera vez que es abordado por la investigación educativa, se puede considerar que adquiere un nuevo significado cuando se utiliza como mediación interpretativa a la *teoría del caos*<sup>207</sup>. ¿Por qué? Ella significa, un modelo teórico de explicación de

---

<sup>207</sup> En el lenguaje coloquial, caos es sinónimo de desorden; sin embargo, para la ciencia, el caos es una forma superior del orden. Algunos teóricos del caos lo imaginan como un vacío del que puede emerger algo mientras otros lo observan como una compleja configuración dentro de la cual el orden está implícitamente codificado: El caos se caracteriza por la no linealidad determinista de sus manifestaciones, las grandes consecuencias de causas minúsculas, la importancia de la escala, las diferencias cualitativas entre los procesos lineales y los complejos, las simetrías recursivas entre los niveles de escala las cuales mediante el procedimiento de iterar una función o usar los resultados de un cálculo como comienzo pueden producir Fractales, o imágenes mayores o menores que la original pero de estructura similar.

procesos complejos de nuestras vidas, en el entendido de que estamos en una situación de incertidumbre, porque la imposición del modelo del mercado absoluto, se nos muestra como un permanente desorden en términos de la vida que se está destruyendo. En tal estado de cosas, exponemos como la teoría del caos sugiere que la comprensión individual y colectiva de la relación dialéctica caos-orden puede cambiar radicalmente la concepción del determinismo de nuestras vidas.<sup>208</sup>

La teoría del caos aparece en este capítulo como una ruptura teórica contra los principios de la sociedad del mercado total y su acción terrorista que “cree ser” el fin último de toda la humanidad.

Al incorporar la teoría del caos al actual acervo científico de las ciencias de la educación, estamos también proponiendo una revalorización de todo lo humano, poniendo el acento en la teoría crítica y sus nuevos espacios de trabajo. Por paradójico que parezca, así resulta de investigaciones efectuadas en la naturaleza y en la sociedad: un fenómeno aparentemente caótico responde a una estructura interna compleja, y esto puede servirnos como una clave teórica para la explicación de las acciones pedagógicas en especial las de la esperanza.

Las grandes teorías surgen indudablemente debido a la inspiración de la subjetividad, pero esto no es lo único que las constituye; también las teorías aparecen en ciertas épocas, ciertas regiones y en determinadas condiciones

---

Todos los sistemas caóticos poseen mecanismos de retroalimentación que crean circuitos en los que la salida revierte hacia el sistema como entrada. Los teóricos del caos lo consideran el motor que impulsa un sistema hacia un tipo de orden más complejo. Les gusta el caos porque hace posible el orden. Shaw cree que el caos es la fuente de toda nueva información en el mundo, porque en la naturaleza los sistemas caóticos son mucho más abundantes que los ordenados, aseguran la variedad y riqueza de nuestra experiencia y limitan severamente nuestra capacidad predictiva.

Un sistema caótico tiene, entre otras muchas de sus características positivas, la de generar variedades que a los organismos biológicos les permite la supervivencia, mientras que un sistema de régimen periódico o regular produce confiabilidad y estabilidad, lo que puede conducir directo a la muerte por falta de capacidades adaptativas. No obstante que el comportamiento de un sistema parezca regular y ordenado por un determinado periodo de tiempo, puede manifestarse caótico en un plazo mayor, mostrando algunas características erráticas. El caos parece estar en todos lados: en la columna de humo de un cigarrillo, en el clima, en el movimiento de los automóviles, en las avenidas de alta velocidad, en los seguros, en la teoría política, en la astronomía. El caos ha eliminado barreras y fronteras entre disciplinas. El caos es una ciencia de la naturaleza global de los sistemas

La definición técnica del caos nos señala que su evolución es impredecible debido a las sensibilidades del proceso a las condiciones iniciales, por lo que la manera más rápida de conocerlos observando como prosigue su dinámica. Esencialmente la teoría del caos reconoce que: A) Los sistemas complejos, sujetos al comportamiento caótico están formados por un número muy grande de componentes y son muy heterogéneos. B) Una misma causa puede provocar multitud de efectos; un parámetro puede estar afectado por múltiples causas y sus procesos no son lineales. C) Las estructuras son configuraciones pasajeras que adoptan los procesos. E) Los procesos interaccionan fuertemente con el medio y se mantienen apostados al borde de las crisis en las que finalmente se precipitan. Cfr. BRAUN, Eliécer, *Caos, fractales y cosas raras*, pp 144-155.

<sup>208</sup> La teoría del caos en la ciencia física, tiene como antecedente la revolución relativista, la física cuántica y la teoría de la entropía. Si se une la teoría del caos con el principio de termodinámica: el caos no es degradación del orden, sino más bien la idea de que el orden y el caos son coimplicantes.

sociopolíticas, esto es posible porque se dan las condiciones necesarias para el surgimiento de referentes teóricos que explique los nuevos problemas. Así entonces, las teorías que proponemos responden a la intención de fundamentar el conocimiento de lo que significa la pedagogía de la esperanza desde una teoría del caos.

En principio veremos como la teoría del caos tiene un fuerte punto de anclaje en la racionalidad mítica, posteriormente la relacionaremos con el trabajo al interior de las ciencias que se fundamentaron en las explicaciones causalistas-lineales. En un tercer momento, mostraremos cual fue su desarrollo dentro del campo de la investigación social. Por último expondremos como se puede fundamentar la pedagogía de la esperanza en la teoría del caos.

## **2.1 La teoría del caos y sus orígenes en la racionalidad mítica.**

Los presupuestos claves de la teoría del caos tienen un punto de encuentro en la racionalidad mítica. Sus orígenes más remotos los localizamos en las primeras narraciones mitológicas que surgieron en la cultura del norte y centro de África, en este punto se encuentran las primeras referencias al universo como parte del caos.<sup>209</sup>

Con los sumerios que habitaron la cuenca Mesopotámica, región que se encuentra entre las riberas de los ríos Tigris y Éufrates, que desembocan en el Golfo Pérsico, se descubren las primeras referencias teológicas al caos. Dentro de las más importantes civilizaciones que constituyeron las culturas urbanas-agrícolas se desarrolló como una parte fundamental de su teología el concepto de caos.

*“Enil para los sumerios era una divinidad bienhechora a quien se atribuía el planteamiento y creación del universo, así como el poder de decretar destrucciones y cataclismos. Según la tradición sumeria, la tierra de Sumer emergió de un caos acuoso.”<sup>210</sup>*

Otro de los elementos que aportaron los sumerios fue la manera en como asumieron el devenir del tiempo histórico, los sacerdotes sumerios consideraban que en el futuro estaban inscritos de alguna manera todos los acontecimientos que nos rodean. En esta perspectiva, está el sentido de una palabra divina que participa de la temporalidad como creadora en la regeneración con el “cosmos”, manteniendo así la relación caos-orden.

---

<sup>209</sup> Cfr. MENDOZA, Víctor. Co-implicaciones entre la racionalidad mítica y la racionalidad científica. <http://www.razonypalabra.org.mx> .En revista razón y palabra # 32, ITESM. Enero-febrero 2003.

<sup>210</sup> Martínez J. L. El mundo antiguo, I Mesopotamia /Egipto/India. En Borjón Nieto José Jesús. Caos , Orden y desorden. En el sistema monetario y financiero internacional, p 55.

Además de los pueblos sumerios, otra de las referencias importantes sobre la teoría del caos está en la de la cultura babilónica, sus documentos dan cuenta sobre el sentido del caos como reverso del orden.

La diosa Tiamat es un símbolo constitutivo de la racionalidad mítica, ella fue la encarnación y revelación del caos: “extensión y vastedad amorfa”. Con el término del “oculto”, representaba la intangibilidad y la imperceptibilidad. Este concepto propio de la racionalidad mítica, lo interpretamos de manera analógica con el concepto moderno del caos, pues éste lo encontramos manifiesto en todas las formas del orden.<sup>211</sup>

La cultura egipcia que tuvo su asiento en la cuenca del Nilo en su época de mayor desarrollo 3000 años antes de nuestra era, desarrolló también matices diferentes en su teología en torno del concepto del caos. Se concebía al universo como un abismo sin forma, denominado Nut el cual engendró a uno de los principales dioses Ra el Sol.

Los semitas que intercambiaron gran parte de la tradición con las culturas sumerias, babilónicas y egipcias, elaboran el texto sagrado denominado la Biblia, como un testimonio de la narrativa que servirá de puente entre las culturas antiguas y las modernas. En muchos de sus pasajes se muestra la relación de luz y tinieblas donde se hacen las analogías en torno al orden y al caos en su carácter de complejidad.

El Génesis, hace la misma descripción que en las leyendas sumerias sobre la palabra de Dios y sobre su creación a partir de lo sin forma, es decir del caos. El texto nos va narrando como poco a poco todo va cobrando vida, a la voz del Creador todos los seres se introducen en el orden. La separación de los distintos órdenes del mundo: luz y sombra, agua y tierra, cielo y tierra, mujer y hombre; es un testimonio fehaciente de que en la racionalidad originaria de la humanidad se encuentra una manera comprensiva de la relación caos-orden.

Dentro de la filosofía-teológica hindú, también aparecen éstos testimonios:

*“ (...) el Señor existe por si mismo, piensa y su pensamiento se torna realidad en forma de agua y semilla que más tarde se convierte en el huevo del que nace Brama, padre del mundo”.*<sup>212</sup>

---

<sup>211</sup> Cfr. BORJÓN, Nieto. Op-cit, p 56-57.

<sup>212</sup> Ibid, p 59.



Los chinos tuvieron vinculación con las formas de racionalidad explicativa desde el horizonte del caos-orden-caos.

*“Yin, surge del caos y constituye el cielo, mientras que la opacidad restante, Yang, forma la Tierra. Yin, principio femenino, y Yan principio masculino, se unen para crear las 10,000 cosas, o sea todo. Un exceso de Yin o de Yang podría conducir al caos del cual ambos surgieron. Para evitar esto, ambos deben combinarse en un armonioso concierto, para hacer que su melodía sea fluir de luces”.*<sup>213</sup>

Además la cultura China en su teología se ocupó del análisis de diferentes ámbitos de la vida mediante el caos y el orden. Se trata de una racionalidad mítica que explicaba el principio de todas las cosas sobre la base de la existencia del caos, siendo éste el que dio origen al cosmos y las todas las cosas. El caos está presente en toda la filosofía del antiguo oriente.

Es importante destacar sobre el profundo conocimiento que la cultura china tenía sobre el caos, esto se manifiesta en su simbología ideográfica de *Kanjis*, donde se hace presente la idea de que el caos es uno, esto nos habla de la relación con el tiempo de la esperanza, lo que nuestra es como el tiempo no puede ser absoluto y el permanente caos sobre el orden produce la novedad para no detener el presente.<sup>214</sup>

Las culturas originarias de los pueblos de América antes de la llegada de los europeos de la modernidad, tuvieron una fuerte vinculación con la teoría del caos y sus diferentes formas de racionalidad. En su filosofía-teológica, los Aztecas daban cuenta de cuatro mundos anteriores al nuestro que había desaparecido por el caos y que sus habitantes habían sido exterminados. Los sacrificios al quinto Sol, daban vida a la lucha entre el orden y el caos (luz-tinieblas). Esta relación entre cosmología y acciones humanas, explica en un sentido simbólico la situación por medio de la cual el orden genera su propia decadencia que se agota y que la vida como forma suprema lo mantiene y condiciona a través del caos.<sup>215</sup>

Diversos estudios en Mesoamérica, América Andina y la selva tropical proporcionan evidencia de lo que podríamos llamar cosmovisiones milenaristas

---

<sup>213</sup> MARTINEZ, J L op-cit. En idem.

<sup>214</sup> Cfr. Ibid, p 61.

<sup>215</sup> Debido a que esta parte de la investigación sólo se tiene como propósito hacer una síntesis histórica de los orígenes de la teoría del caos en las formas de racionalidad de las culturas primigenias, sólo se hará hincapié en la cultura náhuatl.

precoloniales. Los pueblos indios concebían que en el proceso de existencia del cosmos había sido sucesivamente creado, destruido y recreado. En cada ciclo cósmico la ruptura del orden o equilibrio y su transformación en caos daba lugar a la destrucción de un mundo y su regeneración en nuevos mundos. Esto ocurría por el desgaste del universo o por las trasgresiones humanas a las normas divinas, y éstas estaban precedidas de señales catastróficas de advertencia. A la destrucción sucede la regeneración del mundo y de la humanidad que constituyen un nuevo ciclo inicialmente perfecto. Así encontramos en la racionalidad mítica indígena la referencia al acontecer futuro, vinculada con los símbolos de los especialistas adivinadores o en las apariciones cuyos mensajes guiaban la acción social.<sup>216</sup>

En la Filosofía Griega, los presocráticos, son sólo otro ejemplo de la trascendencia que el caos tenía como forma explicativa. Un ejemplo es el caso de Anaxágoras, quien insiste en la importancia de lo pequeño. Todas las cosas tienen sus raíces en la mezcla de diversos elementos que se determina por la acción de lo pequeño.

*“Empédocles se anticipó a los conceptos modernos de transformación y bifurcación, al afirmar que en un determinado momento la totalidad se transforma en multiplicidad, y en otro momento se divide (...)”*<sup>217</sup>

Los clásicos de la filosofía griega también hicieron constantes referencias a la teoría del caos. Platón cita la relación entre el mundo imperfecto y perfecto, y la existencia de un Demiurgo que creó el mundo de la nada utilizando materia informe y resistente (la madre del mundo). Aristóteles en su idea finalista y causal del mundo también considera al caos. Los filósofos críticos griegos dan un espacio relevante en sus trabajos a la idea del caos como prescriben los epicúreos: *“Los efectos del orden tienen como telón de fondo el desorden”*. El mundo sólo se unifica como infinitud de órdenes parciales que es lo que vemos (orden visible). Entre sus principales líneas de trabajo está la concepción del sentido del azar como productor del caos.<sup>218</sup>

Con esta síntesis de las distintas formas de racionalidad mítica que dieron origen a la teoría del caos, podemos tener el concepto básico sobre los referentes de

---

<sup>216</sup> Cfr. BARABAS, Alicia. Utopías indias, pp 16-17.

<sup>217</sup> Ibid, p 62.

<sup>218</sup> Castoriades, anota que los aportes de la civilización griega a la teoría del caos están presentes desde la Teogonía de Hesiodo, donde caos no significa desorden o confusión; quiere decir vacío. Lo que Hesiodo dice es que al principio existía el vacío, existía la nada, y, a partir de allí, hubo la Tierra, el Cielo y Eros. Al término caos le atribuye un significado de mezcla confusa que aparece por primera vez en la literatura latina en el siglo I d.C. En Timeo el gran dialogo cosmológico de Platón, el caos el llamado “chora” que quiere decir espacio; no se trata de elementos confusos tampoco sino del puro y absoluto devenir en condiciones de indeterminación total. Aristóteles asume este concepto de indeterminación y lo hace parte del componente del mundo. Cfr. CASTORIADES, Cornelius. Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI), p 277.

la relación caos-orden-caos unido a la temporalidad y como fue asumido por las diferentes civilizaciones. Ahora expondremos cual es su relación con la construcción del conocimiento científico en la época de la modernidad.

## **2.2 La teoría del caos en la ciencia moderna.**

En tiempos de Galileo, Kepler, Descartes y Newton, el espíritu científico se desarrolló con la pretensión de explicar todos los ámbitos del conocimiento desde el paradigma del determinismo lineal, con este modelo explicativo se propuso eliminar (o por lo menos no hacer explícito) al caos. Para la racionalidad científica de los orígenes de la modernidad el caos quedó excluido de sus trabajos de investigación. Las leyes newtonianas de mecánica celeste y coordenadas cartesianas sirvieron para dar explicaciones lineales del universo y del ser humano, el presupuesto fundamental era que todo el conocimiento estaba sujeto al determinismo lineal y que éste era el principio desde donde se podía explicar en términos matemáticos todas las relaciones del conocimiento.<sup>219</sup>

El físico francés Pierre Laplace, supuso que si seguimos la forma explicativa del conocimiento lineal, la ciencia llegaría un día a establecer una ecuación matemática que mediante los procesos lógicos de inducción-deducción daría cuenta de todo. Este supuesto -como ya dijimos- tenía como base el presupuesto axiomático de que todo el universo estaba regido por el determinismo lineal. Una metáfora moderna en la que se representa esta cosmovisión, es la del relojero que ve a la naturaleza como un reloj que puede desarmar y descomponer en dientes palancas y resortes. Todo el mecanismo opera porque tiene una causa que lo hace funcionar de forma “casi perfecta”. Esta figura analógica entre naturaleza y máquina, constituye un clave de lectura para entender como operaba en el conocimiento científico siguiendo el determinismo lineal y como esta relación dio los fundamentos racionalistas a la ciencia moderna. Si se supone un todo que se puede armar y desarmar siempre de la misma manera, es porque existe una relación causal entre sus partes.

Sin embargo a pesar de las perfectas explicaciones del determinismo lineal, la realidad en el ámbito de sus facticidad no operaba totalmente conforme a este sistema explicativo, esto condujo hacia una diferente modalidad interpretativa que reconocía al caos, pero lo veía como una forma de complejidad incompresible y por

---

<sup>219</sup> Las matrices dualistas han implicado tremendas consecuencias, cuando éstas se radicalizan como absolutas, pues representan una ruptura con los vínculos originarios de la vida, se trata de una cultura de la muerte anclada en el dualismo.

lo tanto imposible de ser desentrañado, se le atribuyó la forma explicativa de “una variable externa” o “variable mínima” que no intervenía de forma directa en la realidad. Con esto el principio del determinismo lineal podía seguirse manteniendo.

El determinismo lineal tuvo su momento más significativo como forma explicativa mediante el modelo clásico de la máquina en perpetuo movimiento, con este modelo se expresó que un sistema puede mantenerse en constante movimiento y trabajar infinitamente, siempre y cuando no fuera alterado por una fuerza externa. La concepción de la máquina se tradujo en la máquina perfecta.<sup>220</sup>

El principio anterior se solidificó con el siguiente presupuesto: toda la ciencia deberá estar fundamentada en este modelo y para que sus acciones explicativas sigan el principio de la repetibilidad. La lógica dentro del paradigma decía que dadas las mismas condiciones iniciales, un experimento cualquiera (y toda la realidad), deberán producir los mismos resultados, independientemente del número de veces que se realice. Desde este modelo de ciencia, el conocimiento de la época, pensó que el cometido principal y único de los trabajos de investigación científica, era descubrir el orden oculto de la naturaleza. Un programa cuya historia aparecía como una proyección inexorable hacia el saber absoluto. Poco importaba si se hubiera alcanzado la meta, la certeza de su existencia iluminaba el conjunto del proceder. Se trata de una “fe” en el conocimiento perfecto, asumido como una ilusión trascendental del determinismo lineal.<sup>221</sup>

La traducción a una simbólica que representará su lógica explicativa era: Para poder explicar el mundo a través de causas, hay que elaborar una noción de cadena unilineal. El requisito explicativo que fundamenta la linealidad unívoca de la cadena causal requiere de haber admitido los siguientes presupuestos: El principio de identidad ( $A=A$ ), el principio de no contradicción (imposible que algo sea A y no A al mismo tiempo) y el principio del tercero excluido (o A verdadero o Falso). De estos principios deriva la forma de razonamiento causalista lineal: si p, entonces q. Esto presuponen un orden fijo del mundo o por lo menos un contrato social que así lo garantice.

Estamos frente a un modelo de conocimiento que presupone una tangible relación entre causas-efectos, una vez descubiertas estas relaciones se pueden predecir los resultados de cualquier experimento realizado. Esta perspectiva es la que impulsó a Laplace al manifestar su absoluta confianza en que algún día se

---

<sup>220</sup> MONROY Olivares, Cesar. Teoría del Caos, p 38.

<sup>221</sup> Ibid, p 5.

descubriría una fórmula matemática capaz de predecir la conducta pasada, presente o futura de cualquier sistema, desde los hechos muy pequeños hasta lo muy grandes. Esta hipótesis se presentaba como posible si reconocíamos que el tiempo y en general toda la realidad opera bajo la lógica del determinismo lineal de forma absoluta.

Así el mundo estaba ordenado y la ciencia era su vigilante pues tenía la responsabilidad de describir e interpretar este orden. La tarea solamente se podía realizar siguiendo los principios lógicos del determinismo lineal como un modelo matemático de representación del orden. El lenguaje de las matemáticas era la forma en que mejor se manifestaba el orden. Sin embargo un cuestionamiento seguía causando caos en el orden presente:

*“¿Acaso el hecho de que una máquina necesitara constantemente nueva energía y de que todas las formas estén condensadas a ser aplastadas bajo el telón de una entropía y un deterioro acumulativo significaba que el caos es un principio tan poderoso como el orden?”<sup>222</sup>*

Cuando la ciencia descubre que las diferentes dimensiones de lo real, no siguen esta lógica de repetición de los datos iniciales con respecto a los datos finales, el principio del determinismo lineal se instaló en su nivel de insuficiencia; esto significó que se produjera una crisis en el modelo de la ciencia que usaba esta forma lógica para explicar toda la realidad, en este contexto la teoría del caos cobró mayor fuerza.<sup>223</sup>

A finales del siglo XIX los científicos se cuestionaron por qué era imposible construir en la práctica una máquina de movimiento perfecto. Descubrieron algo que puso en crisis los presupuestos del determinismo, cuando se ponía en funcionamiento una máquina, una parte de la energía que se le inyectaba para ponerla en movimiento, cobraba una forma que no se podía recuperar o utilizar de nuevo. La energía se había vuelto desorganizada y caótica. Este descubrimiento sentó la base de los nuevos campos del conocimiento como la termodinámica

---

<sup>222</sup> BRIGGS J, Peat F. D, Espejo y reflejo: Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad, p 22

<sup>223</sup> Las ecuaciones junto con el conocimiento preciso de las condiciones iniciales, dan como resultado el determinismo total. Para los sistemas regidos por la mecánica clásica el pasado y el presente están contenidos en el presente. Cfr Roldan Jairo, Los estudios de lo complejo y las ciencias de la vida, p 2. En file//A:/LEUY%20100%20S ALUDEMA.htm 2002.

Ludwing Boltzman en 1870, se enfrentó con este desafío, aunque su respuesta se mantuvo dentro de los presupuestos explicativos del determinista lineal, sosteniendo que el caos no era más que una expresión insignificante del orden existente. Dicho en otros términos, el caos se podría reducir a expresiones mínimas si se conocían “perfectamente” las leyes que regían al orden.

La carencia de diálogo entre racionalidad mítica y la racionalidad determinista, hizo que los conocimientos emergidos en Europa en el siglo XIX no buscarán en la racionalidad mítica la idea de que el caos es constitutivo y constituyente del orden. A pesar de que el caos era eliminado, por la racionalidad moderna, éste seguía apareciendo en términos prácticos en las todas las obras de la humanidad; los materiales de los puentes se curvaban, las placas se fracturaban, la inconformidad social seguía existiendo a pesar de los cada vez más sofisticados sistema de conducir a los sujetos por un solo orden.

En la década de 1920, científicos como Niels Bohr, Werner Heisember, fundadores de la física cuántica, y Albert Einstein con su teoría de la relatividad, generaron las bases de una nueva comprensión de la estructura de la materia. Uno de sus principios estriba en que en el universo los seres constituyen sistemas muy bien articulados donde todo está relacionado. Esto significó para el campo de las ciencias un nuevo horizonte de dialogo con la perspectiva fragmentaria que asumían al todo dividido en dos realidades yuxtapuestas.<sup>224</sup> El universo cumplía lo que ya había establecido la racionalidad mítica, dimensiones de un todo único y complejo. Esta complejidad tiene dimensiones y ámbitos de la vida como comer, vestir, el grupo social, los sistemas educativos que se han territorializado por la razón humana, desde distintos órdenes para ser fijados en ciertos espacios y tiempos y posteriormente absolutizados en su forma de representar la realidad.<sup>225</sup>

Henri Poincare dio un giro al determinismo lineal que para el siglo XIX, ya se había convertido en un dogma, proponiendo que éste sólo explica sistemas cerrados que están aislados de contaminación externa; como ejemplo, se podría utilizar la figura del péndulo oscilante, como una figura que representa toda la eternidad, este modelo de representación del determinismo lineal era el ideal trascendental al cual aspiraba la ciencia como forma explicativa. Se traba de un modelo simplista de explicación de la realidad que no correspondía a la complejidad con la cual se manifestaba.

---

<sup>224</sup> Un ejemplo de estas perspectivas las tenemos en el dualismo: mente-cuerpo, bien-mal, falso-verdadero, saber-no saber. Como formas irreconciliables y opuestas.

<sup>225</sup> Las ecuaciones de la teoría de relatividad einsteniana son esencialmente lineales y una de las cosas asombrosas es que predicen la no linealidad de la teoría como el agujero negro, un desgarrón en la trama del espacio-tiempo donde se desintegra el determinismo. Cfr. Ibid, p 24.

*“En un sistema que sólo contemple a dos cuerpos, tales como el Sol y la Tierra o la Tierra y la Luna, las ecuaciones de Newton se pueden determinar con exactitud: la órbita de la Luna alrededor de la Tierra se puede determinar con precisión. En cualquier sistema de dos cuerpos las órbitas son estables (...) El problema consiste –y éste era el problema de Poincaré\_ en que al dar el simple paso de pasar de dos a tres cuerpos ( por ejemplo, al tratar de incluir los efectos del Sol en el sistema Tierra- Luna) las ecuaciones de Newton se vuelven insolubles. Por razones matemáticas formales, la ecuación de tres cuerpos no se puede deducir con exactitud; requiere una serie de aproximaciones para cerrar el problema”<sup>226</sup>*

Como se vio en párrafos anteriores para Poincaré, en el marco de las ciencias del determinismo lineal, el caos era una enfermedad entrópica que provenía del exterior de un sistema, y sus manifestaciones eran el resultado de contingencias y fluctuaciones externas. Sin embargo ahora desde los descubrimientos de la teoría del caos, se consideraba que el caos es propio de todos los sistemas en sus componentes estructurales y no como un accidente del sistema. La contradicción lógica de concebir un sistema absolutamente cerrado era que aún en el caso de existir, éste en cualquier momento y por razones aparentemente inexplicables, al interior y exterior del sistema su propia estabilidad le generaría su propia inestabilidad.

Para que las hipótesis de Poincaré tuvieran eco, tuvo que surgir la teoría de la gran explosión, la cual nos dice que inicialmente existía un concentrado inimaginable de materia-energía en perfecto equilibrio. La gran explosión (Big-Bang), expresa una inconmensurabilidad, un caos de dimensiones aún no calculadas. Todo el universo explota y se expande, esto significa un encuentro con el desorden pero al mismo tiempo significa la constitución de un orden. La esencia del universo se traduce en este principio: dos movimiento co-implicantes, el caos (desorden) y el cosmos (orden).

Los nuevos ámbitos de la ciencia contemporánea, a partir de las investigaciones producidas en el campo de la física, la biología molecular, de la teoría general de los sistemas, de la informática, la lingüística, la psicología y el desarrollo de la ecología recuperaron los elementos central de la relación cosmos-caos, asignándole otra lógica, otro juego del lenguaje y otras modalidades de aplicación para la explicación de sus campos de trabajo.

Si se vincula lo suscrito por la racionalidad mítica con los avances de la ciencia, encontramos que el caos no puede asumirse como equivalente a caótico. El caos es

---

<sup>226</sup> *Ibíd.*, p 27.

poyético y autopoyético. Esta dimensión de la realidad abre un espacio consistente de órdenes cada vez más complejos que son plurisémicos.

Se trata de un nuevo planteamiento. El universo en todas sus dimensiones no es totalmente caótico, ni totalmente organizado. Es una combinación dialéctica de ambos. Esto significa que el orden, sobre todo aquel elaborado o percibido por el ser humano, tiene una constitución frágil, ya que está permanentemente sometido al desequilibrio y la situación de caos. Pareciera ser una constante de toda las cosas de lo humano; se trata de un tránsito: caos-orden caos. Una lectura de esta constante nos dice que el caos no es absoluto como el orden tampoco lo es, por lo que la inestabilidad del orden es una de las condicionantes del propio orden. Todo está en proceso permanente de búsqueda de un equilibrio pero también permanentemente abierto por el caos.

*“Ilya Prigogine, Premio Nobel de 1977, y su equipo en Bruselas y en Austin, en los Estados Unidos, tuvieron el mérito de mostrar que el orden surge a partir de la fluctuación (desorden, distancia del equilibrio). Esa ley vale para los seres vivos de sistemas abiertos, que siempre intercambian con el medio realimentan y rehacen el equilibrio dinámico. Constituye, si, el mecanismo principal del proceso evolutivo en todos los dominios, en los campos energéticos, en los átomos, en las galaxias, en los sistemas biológicos, en las sociedades humanas, en las culturas y en las personas”.*<sup>227</sup>

Con esta nueva teoría, se tiene una visión más comprensiva de la relación entre el caos y el cosmos, entre el orden y el desorden. En permanente estructura con la vitalidad humana de construir órdenes como formas de apropiación del mundo y su también fragilidad.

En síntesis el modelo del “determinismo lineal” como forma de explicación científica moderna perdió su carácter de absoluto. Entró en caos en sus presupuestos fundamentales que la constituían y dejó de ser la única forma explicativa del conocimiento científico. El modelo rector del determinismo que fundamentaba las ciencias naturales y las sociales, difundido extensamente entre las academias, aplicado de manera dogmática para toda forma de conocimiento y también asumido para la vida cotidiana, tuvo que ceder al paso de la teoría del caos.

---

<sup>227</sup> BOFF, Leonardo. El águila y la gallina. p 47.



“ (...) *no existe el verdadero método para predecir (todo) el futuro sólo podemos estudiar la historia y estado actual del sistema, lo que permite al experimentador conocer de una manera no determinista al universo (...)*”.<sup>228</sup>

La teoría del caos contribuyó a que la teoría de sistemas produjera el concepto de sistemas abiertos, bajo el principio de que todo sistema (que utilice la energía que genera), se detendrá tarde o temprano, esta tesis significaba que todo el edificio de la ciencia (fincada en el determinismo lineal: un universo completo regula y estable), se pusiera en una crisis mayor.

La ciencia del determinismo lineal, como el único modelo imperante para la producción y legitimación del conocimiento, al subestimar a la teoría del caos, sufrió una nueva recaída en la década de los 60.<sup>229</sup> Los avances que sirvieron de base para este cuestionamiento fueron el *boom* de la computadora, herramienta indicada para cálculos de una complejidad superior a los datos iniciales. En estos años, se sitúa los orígenes de la teoría del caos, cuando el meteorólogo Edward Lorenz, del Massachusetts Institute of Technology, al estudiar los movimientos en la atmósfera, se vio precisado a revisar el modelo matemático *standard*, que muestra serias insuficiencias.<sup>230</sup>

---

<sup>228</sup> MONROY Olivares, Cesar, op-cit , p 37.

<sup>229</sup> “ *Gleik refiere a la historia de esa teoría de la siguiente manera: muchas veces científicos en Occidente descubrieron con el esfuerzo de toda su mente conocimientos que eran conocidos en la literatura soviética. El surgimiento de la teoría del caos en Estados Unidos y en Europa inspiraba un número impresionante de investigaciones. En la unión soviética; por otro lado, provocó mucha sorpresa el hecho de que muchos aspectos de la nueva ciencia no fueran sentidos como nuevos en Moscú. Matemáticos y físicos soviéticos ya disponían de una investigación importante sobre el caos, que se remontaba atrás hasta los estudios de N Kolmogorov en los años cincuenta*”. GLIEK, James, Chaos-die Ordnung der Universums. Vorstb in Grenzbereiche der modernen PhysiK. En HINKELAMERT, Franz. El mapa del emperador. Determinismo, caos, sujeto, p 254.

<sup>230</sup> Se cuenta que un rey quiso premiar al inventor del ajedrez, juego que tanto había contribuido a disipar su aburrimiento, y le dijo:

Pide lo que quieras. A lo cual contestó el aludido:

Señor, sólo pido que se me dé la cantidad de granos de trigo que resulte de duplicar, a partir de uno, tantas veces como casillas contienen un tablero de ajedrez. La primera corresponderá a uno, la segunda a dos, la tercera a cuatro, y así de seguido. El rey sonrió, pensando: "Tan inteligente para inventar el juego de ajedrez, tan tonto para pedir la recompensa". Cuando el monarca supo la cantidad final, no lo pudo creer; el lector es invitado a hacer los cálculos. Considérese, pues, que de aumentar nuestra capacidad predictiva a partir de una revaloración de las condiciones iniciales. En la anécdota, el rey subestima a la cifra *uno* con que comienza el cálculo. Tal vez, si en lugar de uno se le hubiera propuesto *un millón*, habría estado más atento, sin darse cuenta que de todos modos se va a un resultado final

Con el ejemplo de la mariposa que “bate alas en París y causa un ciclón en el Caribe”. Naturalmente, es un ejemplo metafórico pero elocuente respecto al efecto multiplicador que sufren las condiciones iniciales. Considerándolas idénticas en dos fenómenos dados, una ligera variación que se introduzca en las condiciones iniciales de uno de ellos acaba por crear un abismo entre ambos fenómenos en su desarrollo posterior. Éste fue uno de los referentes científicos en la historia de la ciencia que dieron estatuto epistemológico a la teoría del caos.

Lo anterior se relacionó con lo establecido por Poincaré, sobre que en los sistemas complejos las condiciones iniciales son múltiples y altamente inestables, de modo que sin importar con que precisión se midan, las predicciones de su futuro se volverán erróneas en poco tiempo. Esto puede significar que el caos y el orden no son más que diferentes facetas de una misma realidad y que el universo es un sitio caótico donde hay contadas zonas aisladas del orden que son extremadamente pequeñas y raras. Se invirtieron los términos del principio; ahora el orden era una forma accidental del caos.<sup>231</sup>

Esto trajo la recuperación sobre la revalorización del concepto de caos, con un sentido diferente a aquellas teorías deterministas que lo concibe como una disfuncionalidad del orden o un ámbito mutuamente excluyente del orden. Como vimos la teoría del orden que excluye el caos tenía un principio de imposibilidad: nos impide concebir en su complejidad el problema, porque se le aplica un modelo de carácter lineal-simplista.<sup>232</sup>

Si lo descrito se traduce al contexto de los procesos sociales y en especial en los educativos, el modelo del determinismo lineal tuvo una influencia casi absoluta, esto trajo como resultado una lectura lineal-simplista de la realidad educativa. El modelo determinista lineal sirvió para justificar el orden social establecido y sus intuiciones dentro de las cuales se encontraba la escuela que fue utilizada como medio para mantener el orden. Si el caos era una “variable extraña del orden” había que generar procesos de enseñanza-aprendizaje que propicien la actitud de aborrecer el caos, por el miedo que genera la incertidumbre de que un orden social se acabe y esto signifique el fin de todos los órdenes. Por lo tanto su pedagogía es evitarlo siempre que sea posible. Esto impidió que los avances en la teoría del caos llegaran a las investigaciones pedagógicas. Sin embargo es necesario aplicar la teoría del caos a

---

estratosférico, pues el millón, por efecto multiplicador, se superará antes de lo que el rey supone. Así como, en sentido figurado, una mariposa causa un ciclón con su batir de alas.

<sup>231</sup> Cfr. Ibid, p 21.

<sup>232</sup> Cfr. MORIN Edgar, El Método. La naturaleza de la naturaleza, p 50.

la praxis pedagógica, ésta nos proporciona la exigencia por revalorar sus fundamentos. Aun más pensamos que los principios de la teoría del caos pueden darle fundamento a la pedagogía de la esperanza, ya que no nos subordinarnos al modelo de la simplicidad-lineal determinista. En síntesis el principio explicativo del determinismo lineal promueve una enseñanza-aprendizaje dualista y excluyente, porque está fincada en la elección de conceptos absolutizados tales como: orden/organización vs caos/desorden. Los fundamentos de esta pedagogía se sustenta en la tesis de que el orden es uno y su totalidad se extiende en los límites del espacio y del tiempo; más allá, el caos es inexistente, incompresible o responde a un accidente mínimo del orden.<sup>233</sup>

Introducir la pedagogía de la esperanza fundamentada en el caos como el medio para crear nuevas entidades, conformar explicativamente los acontecimientos para mantener la cohesión de vida plena con el universo, es una de las nuevas condiciones de posibilidad para darle un fundamento ético de vida plena para toda la humanidad en el marco de la acción pedagógica.<sup>234</sup>

*“Para calibrar la real magnitud de este cambio de óptica, basta con detenerse un instante en el propio concepto de desorden. Como la misma palabra lo indica, es una noción negativa a la que no se le puede dar un contenido más que refiriéndose, aunque sea implícitamente, a cierta concepción de orden. El orden a su vez, es el tema de fondo que todas las mitologías, las religiones y filosofías han intentado resolver, pero siempre dando por sentado que ese orden existe. Todo desorden, por lo tanto tiende a aparecer como una imperfección, una inquietud. Dicho de otro modo, para el confort psicológico de los seres humanos, no es indiferente que la Naturaleza sea o no ordenada, encierre o no desorden o caos.*

*Queda claro que el término desorden significa aquí algo más profundo e incluso más dramático que un trivial estado de confusión, una disposición de las cosas más o menos irregulares. Se trata nada menos que de un Orden que ha sido desgraciada y gravemente*

---

<sup>233</sup> Hay una correlación entre este tipo de modelos y la organización social capitalista. La generación de la sociedad moderna capitalista, se vio en la necesidad de controlar y dominar el mercado mundial, con racionalidad “manage”, este control y dominio de todo el mundo requirió de simplificar la complejidad del mundo de la vida. La racionalización de la vida política (burocratización), la empresa capitalista como rector de la vida cotidiana, la descorporalización en el ascetismo calvinista, la no problematización ética en la ingeniería técnica, la supresión de la razón comunicativa remplazada por la razón instrumental, el individualismo solipsista que niega la comunidad y la racionalidad dualista melodramática (alma-cuerpo, mito-razón, buenos y malos); son ejemplos de diversos momentos de la simplificación lineal necesaria para ver el mundo de la vida desde el “manage”. Cfr. DUSSEL Enrique. En DIETERICH Heinz, *Globalización, exclusión y democracia en América Latina.*, pp 88 y 92.

<sup>234</sup> Cfr. BRIGGS, John y Peat David, *Las siete leyes del Caos. Las ventajas de una vida caótica*, p3

*perturbado. El desorden se vuelve entonces escandaloso, se presenta como un estado o proceso particular que no habría debido existir, y remite a un orden ideal, social o natural que ha sido escarnecido.*

*Si se tiene en cuenta que, por ejemplo, la noción de caos tiene, en los textos científicos, un sentido técnico muy preciso (los fenómenos caóticos son aquellos en los cuales muy pequeñas diferencias en las causas son capaces de provocar grandes diferencias en los efectos), las adquisiciones anteriores puede sonar desproporcionadas, cuando no desubicadas.*<sup>235</sup>

Un nuevo dialogante para el desarrollo de la teoría del caos, lo encontramos en las investigaciones del matemático francés René Thom, la teoría del caos se resignifica al utilizar el concepto de pliegue topológico que sirve para describir el cambio no lineal en las transiciones abruptas y discontinuas de un estado a otro. A este enfoque le denominó “teoría de la catástrofe”.<sup>236</sup>

El matemático francés descubrió que los cambios abruptos se pueden clasificar topológicamente en catástrofes elementales. Cada una de éstas implica plegamientos en el espacio de fases por las cuales el sistema se desplaza. Los pliegues son creados por “variables de control” del sistema, es decir, por elementos internos que impulsan la conducta del sistema pero en cierto momento generan un pliegue.

El primero de estos pliegues o catástrofe, se puede ejemplificar con un globo que se infla. En los cambios que experimenta el “control de la variable”, es la presión del aire dentro del globo, porque el globo aumenta conforme aumenta la presión, cuando ésta lo lleva a su límite de consistencia se aproxima a la catástrofe (pliegue), y si se le aumenta la presión, pierde la consistencia que tenía cuando el “control de variable” estaba manteniendo la estabilidad y el sistema deja de existir.

Aunque este pliegue de catástrofe está explicado desde un sistema simple, es una descripción que puede ser utilizada como analogía de un sistema social. Cualquier sistema dominado por un solo factor o “variable de control” se puede describir con la analogía de este mapa topológico.<sup>237</sup>

Cuando el número de controles asciende de uno a dos, tenemos otra topología de la catástrofe. Un sistema que se puede impulsar en dos direcciones. En consecuencia, el mapa topológico se realiza en lo que Thom denomina “la catástrofe cúspide”, ya que ésta posee dos dimensiones y se puede imaginar que las variables

---

<sup>235</sup> MANDRESSI, Rafael; Orden, desorden, caos: ¿un nuevo paradigma?. En // A: /ordendesordencaos.htm, p 2.

<sup>236</sup> Cfr. BRIGGS, J. Espejo y reflejo: del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad, p 84.

<sup>237</sup> Cfr. Ibid, p 85

de control que impulsan el sistema sobre la superficie plegada, puede sufrir por cualquier diferencia apenas perceptible, su punto crítico que produce cambios abruptos.

El sistema cuando se aventura al borde de uno de esos pliegues (catástrofe) sufre un cambio abrupto en sus límites. Esto es lo que Thom describe como súbitas transformaciones “aparentemente” estables pero que con la mínima influencia de un factor interno o externo se puede producir el cambio. En consecuencia, se descomponen las correlaciones del sistema y llega el caos por una aparente pequeña perturbación.

Nuevamente es necesario reordar lo dicho por Thom con la siguiente hipótesis: los cambios “abruptos” se puede definir como catástrofes para el sistema. Cada catástrofe implica plegamientos en el espacio de las fases por donde el sistema se desplaza, los pliegues son creados por las propias “variables de control” del sistema, es decir, por los elementos internos que impulsan la conducta del sistema. La catástrofe es un plegamiento. Si se le empuja demasiado cae por encima del pliegue y la unilinealidad del sistema desaparece.

Un sistema social visto desde la teoría de la catastrofe, nos invita a reconocer que es importante admitir la influencia de los acontecimientos aleatorios en el punto de bifurcación, aceptando esto, nos daría la pauta para explicar las causas sobre las implicaciones de los hechos y conductas aparente aleatorios que de manera “inusitada” trasforman el mundo. En tal caso la esperanza se “oculta” en el determinismo propio de la compulsión a repetir la acción siguiendo principios inalterables y dentro de los cuales queremos explicar todas nuestras acciones.

Hasta aquí se ha visto la reflexión sobre el origen de la teoría del caos y su desarrollo en la ciencia contemporánea que todo lo que es originario participa del caos, en este indecible, no se puede excluir el orden, él es una manifestación que se expresa a través de la organización pero está co-implicado con el caos. Del caos, surge el orden y la organización no es forma segunda del caos, sino más bien la co-implicación con el caos en sus múltiples manifestaciones.<sup>238</sup>

El término desarrollado por la ciencia que investiga el fenómeno nos dice: El caos es una interconexión subyacente que se manifiesta en acontecimientos aparentemente aleatorios. La ciencia del caos se centra en los principios de modelos

---

<sup>238</sup> Todos los mitos originarios de las distintas formas de expresión coinciden con esta afirmación. El caos nos remite a lo que es a la vez subdimensiones y sobredimensiones de nuestro universo, el caos habla en el lenguaje del delirio. Cfr. MORIN Edgar, *ibid*, p 80.

ocultos, en los matices, en la sensibilidad de las cosas y en las reglas sobre como lo impredecible conduce a lo nuevo.<sup>239</sup>

El 8 de noviembre de 1998, el diario El País presentaba en su página 3 de su sección internacional un mapa donde se mostraba la evolución del huracán “Mitch”. A la angustia permanente de ver y oír por todos los días, en diferentes medios de comunicación, su efecto demoledor, se añadía entonces, con la claridad sintética de los mapas y los pormenores analíticos que lo explicaban como una incertidumbre total. Nunca se supo con seguridad la dirección del huracán en las horas siguientes, si trayectoria había sido errática, con bruscos cambios impredecibles; tampoco se lograba precisar con seguridad si se debilitara o incrementaría por momentos parecía debilitarse su fuerza y en otros llevarla al extremo, su velocidad era también impredecible, casi se podría decir que actuaba caprichosamente. Los servicios meteorológicos, con el apoyo de la más alta tecnología de los satélites, se afanaban en cruzar los datos tomados a diferentes distancias del huracán. Sin embargo a pesar de la precisión de los datos sólo se podían establecer previsiones *probabilísticas*, de ninguna manera determinista, es decir que nos encontrábamos en presencia de un sistema caótico de condición límite.

Había un abismo entre el deseo científico de proporcionar explicaciones causales lineales, y el comportamiento no-lineal, discontinuo e irreversible del huracán. La catástrofe de la explicación, no se debía a la imprecisión instrumental o a errores de cálculo, sino a la naturaleza misma del fenómeno. Este es un ejemplo de un sistema complejo que se quiere asumir con explicaciones causalistas-lineales, sin embargo cualquier variación mínima de los elementos que lo componen puede modificar, de manera imprevisible, las relaciones entre ellos y por consiguiente, el comportamiento de la totalidad del sistema. Este ejemplo del huracán Mitch, se puede utilizar como analogía para entender lo que está sucediendo en la sociedad globalizada del terrorismo en la época de la cuarta guerra mundial.

Parece ser una paradoja del tiempo moderno que tiene en su esencia asumirse como versátil, en representaciones ordenadas siguiendo las secuencias de las regularidades, relaciones causales lineales, continuas y fincadas en principios absolutos. Es la forma en que se inculca en las escuelas, en nuestro mundo familiar o en los medios de difusión colectiva, se nos presenta como una norma estructural, con carácter de incuestionable y como la única forma de definir la realidad.

Sin embargo nuestra realidad se asemeja más al comportamiento del “huracán Mitch”, lo irregular, lo discontinuo, lo divergente, lo no lineal; no puede ser visto como una disfuncionalidad del sistema, ya que al interior del sistema se

---

<sup>239</sup> Cfr-Ibid, p 4

vive en el centro del caos, debido a que todos los sistemas son complejos aunque los expliquemos y los asumamos sólo desde la simplicidad del dualismo. El caos por lo tanto, como lo expresó la sabiduría de la antigüedad y hoy lo corrobora la ciencia, no es lo opuesto al orden, es una condición sustantiva de generación de la vida.<sup>240</sup>

Si se propone una pedagogía fundamentada en la teoría del caos, ésta nos revela que es necesario enseñar-aprender al caos como la tensión permanente y esencial del orden. También nos dice que las acciones humanas no pueden ser absolutizadas como sistemas lineales sino que es pertinente tomar en cuenta que también son complejos.

Con la teoría del caos se aprendió la necesidad de aceptar la inestabilidad en relación con las condiciones iniciales. Aprendimos que si dichos fenómenos se producen, tendrán a su vez efectos intencionales y no intencionales que son totalmente inesperados en términos de la predicción lineal y determinista. Aprendimos que las condiciones de estabilidad de cualquier sistema producido por la humanidad, a pesar de sus pretensiones de omnisciencia, omnipresencia e infinitud; se encuentra siempre en el límite del caos.

El axioma de la teoría del caos es que vivimos dentro de movimientos que afectan a los demás, como los demás nos afectan a nosotros, y todo ello crea un caos imprevisible a muchos niveles. Es dentro de este caos que han surgido los distintos niveles del orden.<sup>241</sup>

La otra paradoja que encontramos es la co-implicación que se da entre la teoría del caos y la visión que se nos ofreció en muchas de las primeras tradiciones espirituales de la humanidad (racionalidad mítica). Esto no quiere decir que la teoría del caos promueva un regreso a la racionalidad mítica idealizada como un paraíso perdido; sino más a considerar que dicho tipo de racionalidad debe estar en dialogo con la racionalidad moderna del conocimiento científico, promoviendo referencias de un nuevo acuerdo -comunicativamente logrado- entre la sabiduría antigua con nuestros tiempos de alta tecnología, alto octanaje y alta cibernética.<sup>242</sup>

La teoría del caos sugiere que cualquier condición de vida está sometida a la incertidumbre y la contingencia. Los seres humanos apreciamos eso de forma más

---

<sup>240</sup> Cfr. LORITE, Mena José. La incertidumbre como matriz cultural, pp 1-4.

<sup>241</sup> Cfr. Morín Edgar, op-cit., p 80.

<sup>242</sup> “ Posiblemente, la teoría marxiana del orden ha vuelto de una forma sumamente curiosa. Ella posiblemente es demasiado crítica como para ser aceptada en las ciencias económicas y sociales – eso vale tanto para la Unión soviética como para E.U-, por consiguiente vuelve en la física, que es un terreno en apariencia poco relevante para las ideologías dominantes. El hecho de que haya partido de la Unión Soviética podría significar que ella tiene un origen muy directo en el análisis marxista del capitalismo, que con seguridad es (fue) conocido por los investigadores soviéticos, a diferencia de los investigadores de EE.UU, sean ellos o no marxistas”. HINKELAMERT, Franz, op-cit., p 254.

aguda porque nuestra conciencia nos permite recordar desastres del pasado e imaginar calamidades futuras o nuevas formas de órdenes (esperanza por un mundo mejor).<sup>243</sup>

Lo mítico, se enfrenta a la incertidumbre a través de diálogos rituales con los dioses y con las fuerzas invisibles la naturaleza. Sin embargo como se ha venido explicando, la racionalidad moderna – no escapa el mito – pues sigue participando de su lógica. Con la radicalización de las acciones estratégicas e instrumentales en el contexto del mercado total, la modernidad ha construido la mitologización de soñar con la posibilidad de eliminar el caos y la incertidumbre a través de la conquista-control de la naturaleza y los otros. El ideal de tener el control como un estado de mantenimiento perpetuo del orden, está presente en nuestra conducta como una obsesión, como una conducta de adicción en los sujetos modernos del mercado total.

Resumiendo lo visto, se puede decir que la teoría del caos comparte junto con la racionalidad mítica la idea de que el control total es una ilusión del orden establecido y que esta ilusión está fincada en la pretensión de que un orden puede ser absoluto, omnisciente, infinito y omnipresente. Sin embargo, el caos están más allá de todos nuestros intentos de predecirlo, manipularlo o controlarlo.<sup>244</sup>

Para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que no absolutice radicalmente la racionalidad determinista en el cumplimiento de sus “nomos”, es preciso prestar atención a los sutiles matices y a los diferentes órdenes irregulares que nos rodean. Como vimos en el capítulo dos, se deberá usar como recurso la racionalidad vital y el criterio vida muerte que nos ayuda a enfrentar situaciones de alto grado de incertidumbre y nos enseña que más allá de nuestros intentos por controlar y definir la realidad de manera absoluta, se extiende el riquísimo, e incluso infinito reino de la sutileza y la ambigüedad, donde la vida se vive en el pliegue y donde la vida en su sentido de novedad puede ser vista como una manifestación invariante del caos.<sup>245</sup>

Si relacionamos lo visto en este capítulo con la ideología de la exclusividad del orden del mercado, nos encontramos que la relación caos-orden, llama su atención sobre las situaciones límites que están poniendo en riesgo la vida de toda la humanidad, esto nos lleva a la conclusión sobre que cualquier absolutización de un orden genera el caos total. También conviene subrayar que en un contexto caótico

---

<sup>243</sup> Cfr. Ibid, p 10.

<sup>244</sup> La experiencia de la racionalidad estética también nos revela que la creatividad florece cuando se está inmerso en el caos. Cfr. Ibid, p 11

<sup>245</sup> Si relacionamos la teoría del caos con la ética de la liberación, podríamos anotar que el acceso al infinito reino de la sutileza y la ambigüedad donde se manifiesta la vida en toda su plenitud nos lo da el encuentro con el Otro radicalmente distinto en condiciones de victimación para el cumplimiento de los principios de vida plena.



que se muestra por ámbitos de intensas dudas, es donde aparece la experiencia que nos depara un sentido de verdad más profundo, hay nuevos caminos (esperanza) en la vida, sin como humanidad aplicamos nuestra racionalidad ética crítica para generar nuevos sentidos donde se pueda desplegar la racionalidad vital.

*“Un monstruo es una perversión del orden que garantiza la continuidad de las causas naturales, ruptura de la virtud, de la salud del pueblo, de la autoridad del rey”<sup>246</sup>*

### 2.2.1 Las leyes del caos.

Para profundizar más en la teoría del caos se deberá hacer un recorrido por sus leyes. La teoría del caos se expresa en conjunto de leyes con contenidos que nos dan sentidos interpretativos para situaciones de alta complejidad. La primera ley se le denominada (*ley de influencia de lo sutil*)<sup>247</sup>, se puede comprender su sentido analizando el proverbio chino que dice que “el poder de las alas de una mariposa pueden percibirse en el otro lado del mundo”. Con esta metáfora, entendemos que la idea del caos cambia nuestro modo de pensar acerca del poder y su influencia en el mundo.<sup>248</sup>

En esencia la ley de la influencia de lo sutil nos dice que la mayoría de los sistemas autorregulados están ligados a innumerables mariposas de muchas variedades sutiles y de infinitos colores. Tanto en la naturaleza como en la sociedad y nuestra vida en sus múltiples formas está gobernada por el efecto mariposa.<sup>249</sup>

---

<sup>246</sup> RIOLAN, Jean. De monstro nato Lutetiae anno Domini 1605. En: MOSCOSO, JAVIER. La vie en bas, o la vida como desorden en la edad de la razón, p 1.

<sup>247</sup> El “efecto mariposa” fue posteriormente resignificado como lo muestra la siguiente referencia: “*Esta expresión tiene una historia un tanto oscura. Parece haber surgido tras una comunicación mía en una reunión celebrada en Washington en 1972, titulada ¿El aleteo de una mariposa en Brasil ha ocasionado un tornado en Texas?. Yo eludí responder esta pregunta, pero señalé que si un simple aleteo pudiera llevar a un tornado que, de otro modo, no se habría producido, lo mismo podría haber impedido la formación de otro tornado que, de lo contrario, si se habría producido. Señalé también que un simple aleteo no tendría más efecto que cualquier otro aleteo de cualquier otro mariposa, (...) Lo que ha dado algo de incertidumbre al origen de la frase es una peculiaridad del primer sistema que estudié en detalle. En él, a una representación gráfica abreviada de una colección concreta de estados conocida como (atractor extraño) se le vio un parecido con una mariposa y pronto adquirió ese nombre. (...) la mariposa con su aparente fragilidad y falta de fuerza, sea una elección natural para simbolizar cómo lo pequeño puede originar lo grande.* LORENZ, Edward N. La esencia del caos. Un campo de conocimiento que se ha convertido en parte importante del mundo que nos rodea., p 12-13.

<sup>248</sup> Cfr. Ibid, p 43.

<sup>249</sup> Las sociedades modernas sostenidas sobre la base del mercado y la tecnología informática en el contexto de la globalización, han adquirido una dimensión megátonica del control sumado al poder, para ellas hace mucho tiempo que el poder dejó de ser sólo una aptitud para sobrevivir en la naturaleza. El poder se concentró solamente en la idea de control, para imponer ciertas formas de ver el mundo en lo social y lo individual que nos ha llevado ha destruir la

La ley de influencia de lo sutil es uno de los núcleos de la teoría del caos, ya que incluso si todas las leyes naturales y sociales no tuvieran para nosotros ningún nuevo conocimiento, sólo podríamos saber sus condiciones iniciales. Este límite sobre la predicción absoluta en la continuidad del principio aunque tengamos un modelo preciso de los procesos o un sistema de principios inalterables, quiere decir que tenemos que asumir la importancia de lo pequeño que frente a lo macro produce transformaciones y genera nuevos órdenes.

Aplicando la ley de influencia de lo sutil, se puede analizar críticamente el pensamiento absolutista del mercado global unipolarizado, con su pedagogía del “realismo cínico”, subrayando como a través del efecto mariposa podemos explicar el proceso de transformación. La absolutización de un sistema que impone sus principios de forma determinista en todos los casos, produce en esta acción sus propios principios de imposibilidad que rebasan todos sus cálculos.<sup>250</sup>

La teoría pedagógica sustentada en la teoría del caos nos dice que es necesario generar procesos de aprendizaje-enseñanza para comprender que aún siguiendo de forma total las leyes del sistema, éstas no se cumplirán de forma precisa en todos los tiempos. Puesto que nunca podríamos estar seguros de haber medido todos los factores minúsculos (como el aleteo de una mariposa), tampoco podríamos pronosticar correctamente los efectos del tiempo a largo plazo. La sociedad del mercado no contempla “pequeños factores” (las víctimas), como máximos factores que impiden la realización de sus principios. Estos “pequeños factores” son para el sistema ininteligibles y carentes de valor. En este sentido si aprendemos y enseñamos que podemos aplicar la ley de la influencia de lo sutil a nuestras acciones, podemos generar transformaciones si comprometemos nuestra creatividad, considerando que ésta puede surgir de la influencia de lo sutil. Si lo hacemos así, ejercemos nuestra sutil acción y mediante la creación abrimos un sistema.

Cuando aplicamos esta ley en la praxis hay que estar conscientes de que no podemos saber si nuestra influencia tendrá un efecto a corto o largo plazo, ni como ni cuando. Si queremos producir un proceso pedagógico siguiendo esta ley, debemos aprender-enseñar que nuestras acciones por mínimas que parezcan, pueden producir

---

vida misma si es necesario para lograr esto. En esta modalidad de la sociedad el sentido de la ética de la vida ha sido postergado en beneficio de una moralidad del poder radical.

<sup>250</sup> Los realistas cínicos radicales, sostiene que la naturaleza humana nunca puede cambiar la jerarquía del poder que hoy domina nuestra historia. Sugieren que la conciencia está confinada solamente a la forma privada de lo que sucede en nuestras cabezas. La teoría del caos propone nuestra conciencia como un sistema abierto. Esta formada por el lenguaje y la interrelaciones de nuestra vida diaria, entre sus factores más distintivos, así cada uno de nosotros forma parte de la conciencia colectiva del mundo, y los contenidos de esa se modifican constantemente por las fuerzas del caos que se expresan en cada uno de nosotros. En el contexto del caos cada individuo o grupo de personas, puede influir profunda y sutilmente en todo el mundo. Cfr. Ibid, p 68.

en el corto o largo plazo efectos de transformación, recordando que nunca es una sola causa la que produce los cambios sino que éstos pueden provenir de efectos aparentemente minúsculos.

Examinando las posibles relaciones cualitativas de las causas y los efectos desde la ley de la influencia de lo sutil tendrá las siguientes derivaciones:

1. - Causa y efecto puede aparecer en ciertas condiciones como racionalmente proporcional: esto es que pequeñas causas pueden producir pequeños efectos y grandes causas grandes efectos.

2. - Causas pequeñas grandes efectos: También pueden aparece como racionalmente no proporcionales. Es decir que pequeñas causas producen grandes efectos. La praxis cotidiana y la praxis científica nos nuestras: “El efecto palanca”, donde una causa pequeña puede producir un gran movimiento. El simple movimiento de una palanca es una causa pequeña, pero puede producir grandes efectos. El efecto gota de agua es otra de las modalidades: Si agregamos una gota de agua a un liquido éste se derrama pudiendo crear una gran catástrofe. Una pelea estudiantil aparentemente simple “produjo” el detonador del movimiento de 1968 en México. Si relacionamos lo anterior con la lógica dialéctica podemos decir que la acumulación cuantitativa que rebasan los límites de la forma y el contenido, producen una transformación cualitativa. Esto lo podemos aplicar al “efecto interactivo”, éste nos dice que la unión de dos variable no producen como resultado un efecto aditivo que suma las cantidades de su fuerza, lejos de producir el efecto sumativo, pueden generar mayores o menores efectos.

En resumen el análisis de la teoría del caos bajo estos presupuestos de la ley de la influencia de lo sutil nos proporciona el siguiente contexto interpretativo: por un lado alude a una situación donde pequeñas causas producen pequeños efectos pero también nos dice que pequeñas causas producen grandes efectos. Esto significa que no sabemos hasta que punto la causa aparentemente pequeña quizás sea un efecto muy grande, no sabemos cuando, como y donde ocurrirá. Lo que sí queda claro es que el desprecio que lo grande tiene sobre lo pequeño hace que sus efectos escapen de su control. Diciembre de 1994 es un ejemplo de la praxis del carácter de lo imprevisible y la ruptura del determinismo como una explicación total. Si consideramos que los movimientos indígenas que eran considerados como los más pequeños e intrascendentes dentro de la acción política en México, pasaron a ser nuevamente vanguardias que transforman el sentido de la realidad a finales del siglo pasado. Así, el Ejército Zapatistas de Liberación Nacional se levantó en armas el 1° de enero de 1994, provocando con ello el inicio de un periodo de caos a escala mundial. El orden y la estabilidad del sistema político que pregonaba nuestra entrada

“triumfal” al primer mundo, mostró su precariedad y altísima inestabilidad a los factores supuestamente irrelevantes. El orden político también mostró que en su seno tenía contenido su propio caos y la inestabilidad produjo cambios inesperados para el orden.

Este ejemplo nos da cuenta de cómo las ideas de la teoría del caos tiene múltiples ámbitos de aplicación. La llamada ley de influencia de lo sutil, nos conduce a considerar que los factores y las variaciones más insignificantes pueden producir el movimiento y el cambio de un sistema.

La segunda ley de la teoría del caos es *la ley de la información ausente*, nos dice que es imposible tener una información precisa sobre lo que acontece. Aplicado esto al campo de los sistemas que se guían por la lógica de la información, significa que en todo proceso de conocimiento se tiene un nivel de ausencia, es decir que existen ámbitos de la realidad que no pueden ser comprendidos por los sistemas de codificación. La pretensión de ordenarlo todo por medio de la información, no contempla que la realidad no puede ser totalmente codificada.<sup>251</sup>

En general esta ley nos dice que un sistema informativo en su propia constitución produce niveles de realidad que escapan a sus reglas para ordenar el mundo. La creencia de que llegará un momento en el cual toda la realidad pueda ser organizada por sistemas informativos, significa aceptar la hipótesis de Laplace en una “inteligencia suprema” o un “demonio”, como en algunos casos se le conoce que organiza toda la realidad.

*“ Una inteligencia tal, incluiría en la misma fórmula los movimientos de los grandes cuerpos del universo y el más ligero de los átomos;*

---

<sup>251</sup> El principio de la información ausente, tiene una tradición cuyo referente histórico está en el pensamiento Gnóstico y hermético de época de los griegos y retomado en el medioevo que nos dice que cada vez que se piensa haber descubierto un secreto, éste sólo será tal si se remite a otro secreto, en un movimiento progresivo hacia un secreto final. El secreto final (Hermético) es un secreto vacío, porque quien pretende revelar un secreto, solamente a detenido un nivel superficial del misterio cósmico. El modelo, sugería la idea de que el orden del universo descrito por el racionalismo griego podía ser subvertido, y de que era posible descubrir nuevos nexos, nuevas relaciones que habría permitido actuar al hombre sobre la naturaleza y alterar su curso. Cfr. ECO, Humberto; Los límites de la interpretación, pp 54-56. También la lingüística contribuye al desarrollo de este principio: “ (...) un empleo del lenguaje en el cual éste deja en cierto modo de cumplir su función de significación ( es decir de remitir a lo ausente para adquirir una existencia opaca”. TZVETAN, Teodov, op-cit, p 317. Los mapas son representativos de algún territorio y se utilizan para hacer las distinciones en el territorio. Una de las premisas fundamentales de la revisión de Korzybski al sistema aristotélico es la negación general de “ES” que indica identidad: Cualquier mapa o lenguaje. Para ser de utilidad máxima debe tener una estructura similar a la estructura del mundo empírico. Diferentes mapas se diseñan con diferentes propósitos. El propósito influirá en cierta medida en la estructura del mapa, es decir en lo que incluye (los detalles), la extensión del área cartografiada (la extensión) y las relaciones internas (las conexiones). Si pensamos en nuestros idiomas, descubriremos que en el mejor de los casos deben considerarse como mapas. Una palabra no es el objeto que representa; y los idiomas demuestran esta curiosa auto reflexividad con la cual podemos analizar los lenguajes por medios lingüísticos (El lenguaje como metalenguaje). Cfr. A:/ La teoría del Caos Overview. htm

*nada sería incierto para ella, y el futuro, como el pasado, estarían presentes ante sus ojos”<sup>252</sup>*

Es decir estamos hablando de la creencia de que se puede observar el estado en si, y que puede observar desde afuera del sistema y puede el sujeto observador separarse totalmente de su implicación con el objeto. Por lo anterior podemos afirmar que el modelo de sistema codificado por información coincide con el modelo determinista lineal, de esta coincidencia se deriva el principio – erróneo- de que el ser humano es capaz de describir la “realidad” tal como es, independientemente del sujeto que la observa y de su conocimiento previo. Esto también implica que no se considera la existencia humana en términos de su finitud y su imposibilidad de omnipresencia.

*“ Basta con algo tan sencillo como un cono parado sobre su vértice; por más que se ponga vertical su eje, terminará cayendo, y el lado sobre el que caiga dependerá de diferencias pequeñísimas que alteran el equilibrio: un ligero soplo de aire, una minúsculas mota de polvo. En teoría, es posible predecir de que lado caerá el cono, pero ello requeriría del conocimiento preciso de todas las fuerzas a las que está sometido el momento inicial en su equilibrio, lo cual es a todas luces imposible puesto que implicaría introducir la totalidad de una inmensa cantidad de parámetros como condiciones iniciales sen las ecuaciones del movimiento”<sup>253</sup>.*

En estos momentos de la investigación es necesario recordar la conclusión de la ciencia del determinismo lineal, que nos dice que aunque la información tuviera ciertos grados de imprecisión en el conocimiento de los factores iniciales, esto no tendría consecuencias en el sentido de las predicciones finales. Las diferencias entre dos estados iniciales cercanos lleva a predicciones de estados finales igualmente cercanos. Esta manera de ver al conocimiento consideraba que no hay necesidad de llegar a una precisión infinita para hacer una predicción con una precisión por debajo de lo que detectan nuestros aparatos. “Siempre podemos mejorar nuestras predicciones” sin necesidad de llegar al límite de precisión infinita en las condiciones iniciales. El problema es exclusivamente de avance en el conocimiento o de desarrollo tecnológico en la mejora de los sistemas de codificación.

En contraposición a lo anterior, Poincaré descubrió lo que hoy se conoce como sistemas con inestabilidad dinámica o sistemas caóticos. Para tales sistemas, dos

---

<sup>252</sup>JAIRO, Rolando, op- cit, p 9.

<sup>253</sup> MANDRESSI, Rafael, op-cit, p 5.

conjuntos de condiciones iniciales tan cercanos que en la práctica sea indistinguibles darán como resultado estados futuros enormemente diferentes. No importa en la práctica cuán preciso se haga el conocimiento de las condiciones iniciales, en tanto exista una imprecisión tan pequeña como se quiera, la imprecisión futura del estado crecerá exponencialmente con el tiempo. Esta insensibilidad a las condiciones iniciales significa que la única manera en que se pueden hacer predicciones con un alto grado de presión, es conociendo con precisión absoluta las condiciones iniciales.<sup>254</sup>

En esta ley de la información ausente, el caos es el trasgresor de la creencia de que todo lo tenemos bien atado y registrado, y entonces aparece el trasgresor permanente junto a nosotros para recordarnos nuestras limitaciones. La información ausente, produce la metáfora o la paradoja como un sistema lingüístico que no se remite exclusivamente a la representación de los datos. Desde el seno de su incertidumbre emerge nuestro acceso a las posibilidades creativas.

¿Qué pasa cuando aplicamos la teoría del caos para el análisis de la sociedad del mercado total?. El modelo del mercado total se sustenta en el determinismo-lineal y en el supuesto de la información perfecta, luego entonces su principio será una “creencia” -vista como fe ciega- en el sentido de que conociendo más el sistema, mediante la codificación de los datos nos aproximaremos cada vez más al cumplimiento del sistema, sin embargo esta situación jamás acontece. Esto se debe a que el sistema de mercado total aunque cree ciegamente en que puede operar mediante el determinismo lineal y el principio de información absoluta como su único criterio para evaluar sus acciones, esto en la práctica y en la facticidad de los hechos no opera así. ¿ Por qué el mercado no se cumple de forma perfecta?. Porque es necesario considerar que si bien es cierto la información es una condición necesaria en la producción del conocimiento, nunca logramos sistemas informativos que nos permitan describir absolutamente la realidad y toda la información llegará en su idea de perfección a cierto nivel de “catástrofe” donde se producirá el caos que tendrá como resultado los efectos contrarios, es decir los efectos no intencionales.

La tercera es la *Ley de la creatividad y la renovación colectiva*, se basa en los aportes de la biología, podemos apreciar el hecho de que la co-evolución y co-implicación, son categorías que nos permiten comprender a la naturaleza y la sociedad en un sentido más pleno. Con esta ley se pone de manifiesto la

---

<sup>254</sup> Roldan Jairo, op- cit, p 3.

imposibilidad del juego de reglas de competencia entre las especies, según la cual son siempre los más fuertes los que se impone sobre los débiles del sistema.

La co-evolución y co-implicación son las guías desde donde se rigen los sistemas naturales que en principio no compiten contra otros sistemas más bien éstos se co-implican y co-evolucionan, tenemos entonces que para la naturaleza y la sociedad la destrucción de un sistema afecta al todo.

Siguiendo la ley de la creatividad y renovación en la teoría del caos, encontramos que más importante que describir como los sistemas compiten entre sí, es encontrar las relaciones de colaboración que existen en la naturaleza y las sociedades en las mil maneras que éstas contribuyen a la mutua supervivencia.

La teoría del caos se centra con esta ley en cómo los elementos dentro de los sistemas, y las relaciones entre los sistemas, están continuamente reuniéndose en la frontera del caos.<sup>255</sup>

Uno de los factores principales de la co-evolución y la co-implicación es la transparente diversidad de los sistemas y la necesidad de asumir que los procesos internos de éstos no pueden ser reducidos a la privatización de sistemas aislados que compiten contra el resto de las formas de vida. Hacer que la vida sea homogénea en el orden de la competencia, la vuelve frágil y seguramente se colapsará. Esto significa que tenemos que impedir que el sistema de competencia guíe todas nuestras acciones.<sup>256</sup>

Se trata entonces de asumirnos como una sociedad en constante co-evolución y co-implicación para poder mantenernos dentro del circuito de la racionalidad vital. Un sistema de competencia replegado a la subjetividad generará siempre la destrucción de toda la vida.

*La Ley de lo simple y lo complejo*, fundamenta también la teoría del caos y nos dice que la vida es simple y compleja al mismo tiempo, así algo que parecer ser muy complicado puede tener un origen simple, mientras la simplicidad puede esconder en su esencia la complejidad.

---

<sup>255</sup> BRIGGS, John y Peat David, *op-cit*, p 83.

<sup>256</sup> La sociedad capitalista del mercado total se defiende desde la libertad de mercado como el regulador principal de todas las relaciones sociales. Su auto explicación se da mediante un sistema de referencias que racionalizan el libre mercado con la libre competencia, vista como una lucha por la dominación en donde los más fuertes ocupan los lugares preponderantes de la jerarquía. Un ejemplo de su praxis pedagógica es la visión mediática del deporte del atleta de espíritu competitivo y eufórico de triunfo. Se trata de mostrarnos una realidad en términos de triunfadores y perdedores; un mundo donde la jerarquía que impone el mercado total nos dice que los que están arriba son los mejores. Las consecuencias de esta parcialización de la realidad significan que nos estamos enfrentando a una monocultura de los “logros de los más competitivos” celebrados obsesivamente en la fragilidad de rebasar siempre el record para ser más.

Lo simple y lo complejo son mutuamente co-implicados y co-evolutivos, están presentes en todos nuestros sistemas de vida de manera simultánea. En la vida siempre están presentes la simplicidad y la complejidad que se transforman constantemente la una en la otra. No podemos por lo tanto llevar al extremo uno de los polos de la relación, pues el otro se comprime y estalla.

Cuando la vida nos parece más compleja un nuevo orden nos espera de manera simple y viceversa.

La simplicidad y la complejidad no están de modo inherente presentes en los objetos, sino en el modo en como se relacionan entre ellos. También en la dimensión de lo humano, la simplicidad y la complejidad están presentes de forma plena en las relaciones que establecemos con los otros. La simplicidad con la que el otro me aparece esconde una complejidad infinita que solamente puede ser revelada en la praxis de transformación solidaria por la vida. Tenemos entonces que la vida tiene principios simples que se manifiestan en formas complejas. El principio simple de mantener la vida de forma permanente, puede asumir formas complejas de acción social.

*La ley de los rizos fractales de duración* considera que el tiempo del mundo moderno nos ha secuestrado en la cantidad, una medida numérica de segundos, minutos, horas y años. El tiempo se ha convertido en impersonal para nuestra vida en la medida en que se ha desvinculado de otras formas de experiencias y solamente ha quedado remitido a las referencias cuantitativas.

El tiempo del presente absoluto difícilmente reconoce nuevas modalidades de experiencia del tiempo. El modelo del tiempo presente se asoció a comienzos del siglo XV con los primeros relojes mecánicos en los edificios públicos, y se secularizó con el uso de la relación capital-tiempo. Aunado a lo anterior con el auge del inicio del capitalismo los bancos y sus sistemas de préstamos y pagarés, exigía que el tiempo futuro fuera determinado por anticipado y económicamente controlado en el presente. El tiempo se separó de otras formas de experiencia humana y se redujo a los números calculadores del futuro económico.<sup>257</sup>

La radicalización del tiempo lineal construida desde el capital, devora nuestras vidas rápidamente, como un ferrocarril engulle todo lo que tiene por delante. Desesperadamente dividimos nuestro tiempo y tratamos de aprovecharlo al máximo, tratando de hacer el mayor número de cosas en el menor tiempo posible.<sup>258</sup>

---

<sup>257</sup> Cfr. MANDRESSI, Rafael, *op-cit.*, p 7-8

<sup>258</sup> “David –Shenk, autor de *Data Smog: Surviving The information Glut*, dice que muchos de nosotros estamos acostumbrados al ritmo de los ordenadores ( de los que aparecen versiones más rápidas prácticamente cada dos meses) que nos estamos convirtiendo en personas como las que en el ascensor mantienen apretado el botón de la



Vistas las leyes de la teoría del caos, se pueden deducir los siguientes principios:

1. El caos puede producir el orden y la organización.
2. El orden y la organización producen caos y éste se acelera cuando un sistema cumple de forma radical sus principios.
3. Todo lo que produce orden y organización produce también irreversiblemente caos que se traduce en principio en los “pequeños” efectos no intencionales.

La conclusión es la siguiente:

1. Hay, y habrá siempre, en el tiempo, una degradación y dispersión: Esto significa que no existe solamente el sentido del tiempo presente.
2. Ninguna cosa organizada, ningún ser organizado puede escapar a la degradación, la desorganización, la dispersión. Ningún viviente puede escapar al caos.<sup>259</sup>

## 2.2.2 Propiedades del caos.

Analizadas las leyes del caos, se pasará a describir sus propiedades específicas para conocer de forma particular el sentido de la teoría del caos. Estas son *Ubicuidad, la universalidad y la estructura fractal*.

### 2.2.2.1 Ubicuidad

La ubicuidad nos da cuenta de la presencia del caos en todos los sistemas. Esta propiedad se encuentra privilegiadamente localizada en todos los sistemas, fundamentalmente los que se regulan por leyes oscilatorias. La ubicuidad nos dice que el caos se encuentra por doquier, por ejemplo: en la vida cotidiana la llave que gotea, en educación el currículum oculto o el mercado de los informales, etc.

La ubicuidad del caos se presenta cuando el número de elementos en la relación es superior a dos, esto significa que se da en todos los casos, ya que las relaciones entre dos elementos sólo se pueden abstraer como modelo teórico “perfecto” y sin

---

*planta para que suba más velozmente. Shen (sic) dice que en nuestra compulsión por mejorar la eficiencia, olvidamos fácilmente que el trabajo inteligente de los seres humanos no es una mera cuestión de velocidad. No hay más que darse cuenta de la permanente aluvión de erratas, e incluso de palabras que no aparecen, en los correos electrónicos que recibimos el trabajo bien hecho requiere de paciencia.*” BRIGGS, John y Peat David, *op-cit*, p 184.

<sup>259</sup> MORIN, Edgar. *Ibíd.*, p 93.

influencia del caos, sin embargo como hemos venido mostrando en términos de realidades más complejas este modelo no puede ser explicativo ni puede guiar nuestras acciones. Es decir que a nivel de la facticidad es inexistente.

### 3.2.2.3 La universalidad

La universalidad denota que el comportamiento caótico responde a pautas universales y que pueden ser descritas siguiendo la ley de la influencia de lo sutil. Esta universalidad nos dice que sistemas aparentemente diferentes se comportan igual en su tránsito del caos al orden y del orden al caos, porque en todo sistema se debe considerar la ley de influencia de lo sutil y la manera en como se relaciona lo grande con lo pequeño.

Frigenbaum, investigó las rutas universales hacia el caos en un sistema dinámico cuyo comportamiento sea periódico o de sucesivos desdoblamiento en periodos. Es decir, en un sistema que oscila con un periodo determinado en un momento determinado, al variar las condiciones de control, dicho periodo se desdobra dando lugar a una oscilación aproximadamente doble. Una vez en dicha situación, si se siguen variando las condiciones de control, se puede llegar a un nuevo desdoblamiento del periodo aproximado a cuatro veces el primero y así sucesivamente. Este desdoblamiento también es conocido como “bifurcación al caos” y significa que todo sistema en su desarrollo produce ramificaciones que lo hacen inestable.<sup>260</sup>

### 2.2.2.4 Estructura Fractal.

Los fractales representan un aspecto complementario de la teoría del caos, éstos se consideran como formas irregulares y/o caóticas de la naturaleza. Los fractales en el ámbito de la ciencia física, se explican por el infinito plegamiento sobre sí mismo del espacio en estructuras.

Una de las propiedades del caos es que se puede representar por su estructura fractal que refiere a su estructura morfológica, en este sentido la teoría de caos tiene también como objetivo hacer comprensible las formas irregulares. Esto ha hecho posible que la teoría se vincule con los movimientos estéticos en su estructura escalar de desdoblamiento y autogeneración del caos.

---

<sup>260</sup> FEIGENBAUM. En *ibid*, pp 84-85.

Los fractales (del verbo latino *frangere*, que significa romper, quebrar, fraccionar de donde se desprende la idea de irregularidad y fraccionabilidad del término). Se le atribuye al matemático Benoit Mandelbrot, que aplicó la matemática a lo turbulento, por la frustración que le produjeron las matemáticas lineales y abstractas que se enseñaban en la escuela, llegó a cultivar un entusiasmo por la irregularidad de las formas del mundo que le rodeaban. Su entusiasmo le decía: las montañas no son conos, las nubes no son esferas, las líneas costeras no son círculos y que el rayo no viaja en línea recta.<sup>261</sup>

Los fractales nos hablan de un mundo irregular pero ordenado. Esta situación se debe a la explicación por la categoría de Autosimilitud que alude a la repetición de los detalles en escala descendentes que describe al objeto fractal y se relaciona con la ley de la influencia de lo sutil.

*“Presentan las mismas apariencias independientemente del grado de ampliación con que lo miremos (...) pues parte del objeto fractal, recuerda, parece o reproduce el objeto entero o partes del mismo”*<sup>262</sup>.

En síntesis, se puede decir que los fractales son el resultado de la repetición al infinito de los patrones geométricos que se superponen de forma indefinida. El proceso de repetición al que se hace referencia recibe el nombre de iteración. La característica de los fractales es ser un tipo especial de estructuras autosimilares (similares de si mismas) que se repiten a diferentes escalas, lo que en principio podría generar un proceso de infinitas irregularidades-regulares que se producen en el torbellino.<sup>263</sup>

En este momento de la investigación se puede presentar una hipótesis: los fractales producen otra forma explicativa de la pedagogía de esperanza, pues aluden a tener presente que la realidad no es exclusivamente una conformación determinista-causal, sino más bien es la turbulencia que emerge para generar un

---

<sup>261</sup> Crf. Ibid, p 86.

<sup>262</sup> Ibid, p 88.

<sup>263</sup> Una de las aplicaciones de la teoría del caos se da en el campo de la lingüística con la ley de Zipt: “*En todo texto escrito hay palabras que se repiten. Por ejemplo la preposición “de”. Así, en un texto se puede contar cuantas veces aparece “de” y se encuentra el número. Si éste se divide entre el número total de palabras del texto, se obtiene su frecuencia y, de esta manera la frecuencia de cada palabra que aparece en el escrito. Se enlistan las palabras del texto colocando las que parecen con mayor frecuencia; en segundo lugar la palabra con segundo lugar de frecuencia, y así sucesivamente. Al lugar que ocupa una palabra se le llama rango de frecuencia. (...) Del estudio de diferentes textos en varios idiomas se encuentra que existe una relación entre la frecuencia de una palabra y su rango. En efecto, mientras mayor sea el rango de una palabra menor será la frecuencia con la que aparece en el texto. Esto es claro, ya mientras mayor sea su rango, más abajo estará la palabra en la lista, lo que significa que menor será su frecuencia*”. BAUN, Eliécer; Caos, fractales y cosas raras, p 121.

nuevo orden. Si todo orden tiene manifestaciones caóticas y el caos es un elemento co-implicado al orden, la esperanza se manifiesta siempre como una estructura fractal. Si recordamos lo visto en capítulo segundo sobre el problema de interpelación como forma de acceso a la pedagogía de la esperanza, tenemos que la interpelación es una estructura fractal dentro de un orden.

La teoría del caos en los diversos ámbitos del quehacer científico desde los antecedentes de una tradición mítica milenaria, hasta la ciencia moderna que introduce la teoría del caos como un elemento central en la investigación científica y sus formas explicativas. Como se ha visto los aportes en varios campos de la indagación científica, la idea de caos-orden, determinación-indeterminación e incertidumbre, han empezado la búsqueda del planteamiento de interrogantes y sus soluciones. Con esta presentación quedó claro la necesidad de articular la investigación educativa con las nuevas mediaciones teóricas. También hemos querido expresar que todas las acciones humanas y las formas de relacionarnos con la naturaleza, no se pueden cumplir totalmente en un plan unilateral de ordenamiento absoluto del mundo y del universo. Esto significa la necesidad de crear un pensamiento distinto que se base en el principio que afirma que el caos no es sinónimo de desorden absoluto, es una parte consustancial de todas las acciones humanas y por lo tanto debe ser un campo aplicativo a nuestras acciones pedagógicas. En una época donde existe la obsesión compulsiva por ordenarlo todo (ordenadores), estamos incursionamos en la pedagogía que afirma la existencia del caos, y que nos invita a encontrar la existencia permanente de caos en el orden y viceversa. Esto significa que la construcción de una pedagogía de la esperanza, entendida ésta como un deseo de vida para toda la humanidad en condiciones de plenitud, tiene que partir necesariamente de la relación caos-orden-caos en toda sus especificidades.

### **2.3 La teoría del caos en las ciencias sociales**

En este capítulo se ha visto que la teoría del caos tuvo su origen en la racionalidad mítica y que tuvo un fuerte desarrollo en el campo de las ciencias físicas o matemáticas durante la década de los sesenta del siglo pasado. En este apartado mostraremos como se manifestó su avance en las ciencias sociales, pondremos un especial énfasis en los contenidos que se involucran con las ciencias críticas.

Antes de dar inicio al análisis de la teoría del caos en las ciencias sociales, abramos un paréntesis para mostrar su tránsito por la epistemología genética y la

teoría del texto, esto nos sirve para tener un referente explicativo sobre la importancia que la teoría del caos está tomando para las diferentes áreas del conocimiento.

El investigador Pablo Cazau, busca en sus investigaciones interpretar la evolución de la inteligencia siguiendo la teoría del caos, utiliza el contexto propuesto en la epistemología genética de Piaget; nos dice que el desequilibrio del pensamiento, como condición necesaria para el desarrollo de la inteligencia, se presenta en el conflicto del sistema cognitivo por buscar instrumentar medidas compensatorias para retornar al estado cognitivo previo, sin embargo lejos de volver a ese punto originario, el pensamiento intenta un nuevo equilibrio mediante la construcción de una nueva estructura. Cada nueva estructura viene constituida por un nuevo estadio, es decir representa un salto hacia una nueva estructura disipativa, esto significa que el pensamiento en términos cognitivos se comporta como una estructura fractal.<sup>264</sup>

En el periodo de tiempo donde se verifica el desequilibrio, el psiquismo resulta ser altamente sensible al entorno. Un niño ocupado en afianzar una nueva estructura y que aún no entró en un nuevo desequilibrio, está en un momento de acomodación, donde cualquier estímulo externo -por pequeño que parezca- es acomodado a la nueva estructura que se representa por la ley de la influencia de lo sutil; sin embargo lo aparentemente pequeño produce una gran transformación, ya que el nuevo desequilibrio producido obligará al niño a buscar estímulos, y en esta situación se tornará más sensible a lo que ocurre en su entorno. Esto significa que es mediante esta estructura lógica caótica donde se generarán las nuevas estructuras cognitivas.<sup>265</sup> Los nuevos estímulos ambientales, suelen ser muy insignificantes y aparentemente ocurrir por “azar” pero producen consecuencias importantes a los efectos de la constitución de la nueva estructura.<sup>266</sup>

La presentación sintética de uno de los resultados logrados en el campo de la epistemología genética con la aplicación de los principios y leyes del caos, sirve como indicador para subrayar la importancia que esta teoría está teniendo en los ámbitos del conocimiento.

Otro antecedente que se subraya como testimonio de la aplicación de la teoría del caos, refiere a la teoría para la construcción de un texto, sus implicaciones nos parecen también fundamentales. Un análisis de un texto como un sistema cerrado o

---

<sup>264</sup> CAZAU, Pablo. La teoría del caos. En [http://galeon.hispavista.com/pcazau/artfis\\_caos.htm](http://galeon.hispavista.com/pcazau/artfis_caos.htm) 2003, p 18.

<sup>265</sup> La estructura disipativa es un orden que no puede predecirse a partir de los estadios del orden anterior,

<sup>266</sup> Cfr. Idem.

como un sistema abierto, permite asomarnos a sus posibilidades de evolución como elementos de creación literaria.

El texto como sistema cerrado no intercambia materia, ni energía, ni información con su entorno, la anterior quiere decir que un sistema cerrado es un modelo ideal inexistente, porque conforme avanza el tiempo el texto va desintegrándose cada vez; los significantes y significados han perdido su consistencia original. El lenguaje avanza hacia un estado caótico en relación con sus principios originales de sintáctica, semántica y pragmática. En este sentido lo que originalmente era significado común, se transforma en procesos de opacidad del lenguaje que hacen necesario el recurrir a nuevas formas interpretativas. Significante y significado se “comportan” como el polvo estelar de la poesía de Borges, hacia el estado de desorden, donde su infinitud adquiere un carácter de impredecible.<sup>267</sup>

El texto como un sistema abierto y su soporte que es el lenguaje, no evolucionan hacia estados predecibles sino hacia estados impredecibles, esta situación se da porque el texto sigue los principios de la teoría del caos.

En la obra de la “carta robada”, Edgar Allan Poe nos pone justamente en esta referencia: obscuridad-claridad, complejidad-simplicidad, visto-oculto. Al analizar la manera en como nos introduce en la obra, se puede apreciar lo que significa el apropiarnos del sentido de la teoría del caos para la elaboración de un texto.

*“Esas palabras, como las nuestras y las pancartas de letras escapan al observador por el hecho mismo de su excesiva evidencia; y aquí el olvido material es análogo a la inatención moral de una inteligencia que deja escapar las consideraciones demasiado evidentes y patentes hasta la banalidad, hasta la inoportunidad”.*<sup>268</sup>

Edgar Allan Poe, nos hace reflexionar sobre la tarea que significa escribir un texto. Lo primero que apareció es un estado de confusión: de caos. La idea es difusa, un sueño cargado de deseo-esperanza, es una inspiración que incluye la voluntad por querer escribir algo. En esta etapa el pensamiento está guiado por acciones en apariencia erráticas, tomamos y abandonamos ideas con facilidad, e inclusive se cambian algunos de los referentes temático y metodológicos varias veces. En este punto nos enfrentamos al lugar de la bifurcación, donde se escriben los primeros “borradores” y se vislumbra un nuevo orden de manera que se da la distancia de co-implicación entre la idea original y el texto en borrador, corregido y finalmente

---

<sup>267</sup> Cfr. BORGES Jorge Luis, Reyes Alfonso; La máquina de pensar y otros diálogos literarios, pp 15-24.

<sup>268</sup> ALLAN, Poe Edgar. La carta robada. En Allan Poe Edgar. Narraciones extraordinarias, p 35

publicado. Como primer lector el autor es casi siempre el primer crítico, feroz y despiadado.

El resultado final es un texto ordenado que propone nuevas combinaciones, que hacen improbable predecir de forma exacta el futuro que tendrán las nuevas interpretaciones, esto quiere decir que un texto siempre está guiado por la incertidumbre. El escritor-lector creativo siempre busca nuevas combinaciones al interior y exterior de un texto. En síntesis podemos decir que el escritor que produce las primeras letras-palabras-párrafos de un texto, hasta su producto final se enfrenta siempre con los principios de la teoría del caos.

*“Así el fracaso del prefecto de policía, incapaz de recuperar: sus investigaciones eran perfectas, dice, en la esfera de la información: el prefecto no omitía ningún lugar, saturaba el nivel de la <<pesquiza>>; pero para encontrar la carta, protegida por su evidencia, había que pasar a otro nivel, sustituir la psicología del policía. Del mismo modo, la <<pesquiza>> realizada sobre el conjunto del horizonte de relaciones narrativas, por más completas que éstas sea, para ser efectivas debe también dirigirse verticalmente: el sentido no está al final del relato sino que también lo atraviesa; siendo tan evidente como la Carta Robada.”<sup>269</sup>*

Estos dos ejemplos citados nos sirven para introducir al tema sobre la relación entre la teoría del caos y las ciencias sociales, así como destacar la importancia de los aportes de la teoría de caos para la construcción del pensamiento crítico.

En las ciencias sociales el encuentro con la teoría del caos, significó el reconocimiento de los límites de las explicaciones clásicas de las ciencias naturales que estaban basadas en los modelos lineales, desde este ámbito, se propició un diálogo de-constructivo con los principios lógicos del determinismo lineal en tanto forma general explicativa de las ciencias sociales. La relación caos-orden-caos, representó así un espacio significativo para la crisis de los conocimientos del científico social.<sup>270</sup>

El uso de la categoría de caos en las ciencias sociales, está siendo utilizado actualmente por la investigación crítica como desintegradora de cualquier forma de absolutización del poder en sus pretensiones de asumirse como el tiempo infinito del presente. La teoría del caos, se muestra como el dios Jano, siempre con un doble rostro, una de sus caras son las explicaciones clásicas y otra nos da cuenta sobre aquello que está más allá del orden establecido, el desorden que el orden no muestra,

---

<sup>269</sup> BARTHES, Roland; Análisis estructural del relato, p 11.

<sup>270</sup> Cfr. HINKELAMERT, Franz; El mapa del emparados: caos, determinismo, sujeto, p 239.

es una clave de lectura básica desde donde se puede generar el deseo por un futuro distinto.

La manera en como las ciencias sociales utilizan la teoría del caos, se hace pertinente al recurrir al “efecto mariposa o de dependencia sensible a las condiciones iniciales”, pues su esencia explicativa se constituye por esa “mínima porción” que despreciamos pero que juega un factor básico y que determina el cambio. Así la perpetuidad de un paradigma social como omisciente y omnipresente, se disloca por lo más insignificante que será el punto donde el orden estará más frágil. Con esta razón se explica porque durante el capítulo dos las voces interpelantes representaron un momento esencial de la crisis del sistema.

En clara conexión con la dependencia sensible a las condiciones iniciales que comparten todos los sistemas caóticos (humanos), encontramos que la totalidad de la realidad no se puede asumir desde la visión explicativa lineal. Esta cuestión no es otra que la del reconocimiento sobre la necesidad pero al mismo tiempo la insuficiencia del determinismo y sus predicciones en el campo de los nuevos acontecimientos sociales. La teoría del caos, propone que los sistemas pueden ser predecibles pero no en términos de su dependencia con las condiciones iniciales. De tal manera que predicción y determinismo en los sistemas complejos sea sólo un principio de necesidad pero no de suficiencia.

*“ Para los científicos sociales, este hecho confirma (...) que la batalla por la científicidad no debe buscarse en la precisión, como antesala tradicionalmente necesaria para la predicción. Sólo en los sistemas simples esto es así (...). Por el contrario, en los sistemas complejos, y toda sociedad lo es, la precisión puede llegar a hacer más borrosa la comprensión del futuro ”.*<sup>271</sup>

Para cualquier situación social el caos significa una inestabilidad dentro de su orden, esta perturbación por insignificante y local que al sistema pueda parecerle, se amplifica hasta el punto de ser perturbación total para el orden social que está establecido y puede constituirse en el comportamiento que, finalmente, termine desestructurando, así mediante cualquier hecho insignificante el sistema se puede convertir en un objeto caótico. Una nueva ciencia social desde esta concepción, nos propone que toda acción humana tiene que considerar en todos sus procesos las implicaciones de todo aquello que el sistema desprecia, por considerarlo insignificante o innecesario, estas manifestaciones vistas como “accidentes” del sistema, serán los puntos de su transformación.

---

<sup>271</sup> RUANO, Gomez Juan de Dios, La predicción y la teoría del caos, s/p.



Para las ciencias sociales críticas, es decir aquellas que se articulan en el principio ético de vida plena para toda la humanidad, el orden “se vuelca” a espaldas de los sujetos y se vuelve contra ellos, porque el sistema produce su propio caos al no reconocer a las víctimas, al hacer de esta situación la “norma”, se traduce en auto destructivo por el cumplimiento de los principios que lo generaron. Cuando la víctima se convierte en toda la humanidad es necesario analizar en los fundamentos del orden las causas que produce el desorden y hay que establecer sus implicaciones, ya que el orden surgido a espaldas de los actores y que actúa como un determinismo, nos pone siempre en el riesgo de destruir los fundamentos de la vida misma, por lo que es necesario actuar desde las implicaciones y desplegar todas nuestras formas de racionalidad para impedir que se acelere exponencialmente hacia la cultura de la muerte.<sup>272</sup>

*“ (...) las relaciones mercantiles se imponen al actor (...) en el marco de esta acción mercantil, surgen leyes a espaldas de los sujetos. Este orden socava la vida humana. La ley de la pauperización, es el hecho del desorden que produce el orden ”<sup>273</sup>*

Con la teoría del caos se puede afirmar la tesis en el sentido de que la constitución de un orden social fincado en los presupuestos del determinismo, totalizador y con carácter de fundamentalista, jamás resultará, porque siempre aspira a más allá de la condición humana y en el cumplimiento de sus principios de manera unívoca y universalista, se convierte en un caos que actúa a espaldas del sujeto. Cualquier tipo de totalización que se impone como un orden determinista y excluye acaba siempre atentando contra la vida humana (Terrorismo).

Si se lleva a cabo una crítica al determinismo absoluto que aparece a espaldas de los sujetos, éste se puede evitar y es aquí donde participa la racionalidad utópica y su deseo de realización que es la esperanza, porque la utopía abre el sistema al caos para que se mueva por el deseo de realización (efecto mariposa) de la esperanza de continuar el circuito de la vida.

Construir la utopía y su deseo de realización requiere partir del presupuesto de que no hay ni puede haber un orden determinista a priori. La alternativa tiene que concebir la praxis como un problema de cambiar al mundo, manteniendo el principio

---

<sup>272</sup> Cfr. Ibid, p 245. Resulta relevante destacar que la teoría crítica construye una visión distinta del determinismo como una forma teórica que analiza las leyes que se imponen al margen de los sujetos y las implicaciones que empujan la historia.

<sup>273</sup> HINKELAMMERT, Franz. Op-cit, p 246.

de que todo orden requiere de ser cambiado. Sin embargo cuando éste empieza aplicando sus principios de forma determinista y se vuelve sordo a los efectos intencionales y no intencionales genera la muerte.<sup>274</sup>

En síntesis; no debe (éticamente hablando) existir un orden determinista absoluto, porque sus leyes se vuelcan contra los propios sujetos. En tanto sus principios son transformables aparece la utopía y su mediación como deseo que es la esperanza. Una no absolutización de un orden, se da cuando se comprende la necesidad de mantener la utopía y la necesidad de estar permanentemente cambiando la relación con ella, mediante el criterio de simplicidad y complejidad. La utopía y su deseo de realización deben estar acompañados de los principios y leyes de la teoría del caos para tener siempre presente el realismo que nace del mundo que denuncia y anuncia por la permanente y constante producción, reproducción y desarrollo de la vida plena para toda la humanidad en la praxis política.

Cuando las condiciones límite de la vida en su corporalidad victimada, se hacen conscientes, también se hace necesario la recuperación del deseo de transformación (esperanza).

## **2.4 La teoría del caos y su pedagogía.**

Al introducir la teoría del caos en las ciencias sociales, se reconoce que ésta nos puede servir para fundamentar a la pedagogía crítica. Siguiendo este planteamiento, se subraya la importancia que la teoría del caos tiene en relación con la pedagogía de la esperanza, pues nos sirve para mantener el diálogo con las distintas formas de racionalidad vital e impedir la proliferación de los sistemas de muerte que nos están conduciendo al suicidio colectivo. Es por este motivo que en términos de una pedagogía crítica se requiere que la teoría del caos genere las condiciones interpretativas para analizar la relación dialéctica entre el caos y el orden como detonador de la pedagogía de la esperanza.<sup>275</sup>

*“De esta manera, fenómenos tan cotidianos como el fracaso escolar, los problemas de la disciplina en el aula, el comportamiento de los*

---

<sup>274</sup> Cfr. Ibid, 258.

<sup>275</sup> Cfr. COLOM, Antoni J. Op-cit, p 107.

*estudiantes, la violencia escolar, el fracaso de los sistemas educativos (presentan) otra forma explicativa.*”<sup>276</sup>

La teoría del caos nos marca la pauta para implicarnos con nuevos modelos interpretativos en la búsqueda de un cambio a la hora de entender y comprender lo que significa la acción pedagógica. Sus descubrimientos nos hablan sobre la importancia de comprender como participa el azar, la complejidad y la dialéctica continua caos-orden-caos. Así la teoría del caos dentro del análisis de la acción pedagógica nos permite generar un pensamiento de-constructivo y constructivo.

Hay que recordar que la teoría del caos tiene entre sus leyes básicas la temporalidad no lineal de los fenómenos, y basados en esta ley es como se puede establecer la relación caos-orden-caos como fundamento explicativo del campo de la pedagogía de la esperanza, se está hablando del móvil desde donde nace el proceso transformador que toda acción educativa debe tener. Se trata de una forma de entender que pedagogía nos es solamente conducirnos por el mundo dado que se asume como un presente inmóvil y prescrito.<sup>277</sup>

Brameld clasifica a las pedagogías en cuatro tipos: 1.- Las “perennialistas de regresión cultural que en su tesitura otorgan un reconocimiento intemporal a los valores del pasado. 2. - Las “esenciales” que buscan mantener el tiempo presente como un tiempo infinito. 3. - Las “progresivas” que son aquellas que ven siempre hacia el futuro pero en una relación lineal; y, 4. - Las críticas que ven al tiempo como un contexto consustancial a la acción pedagógica pero sujeto a la temporalidad que no se manifiesta como una orden lineal.”<sup>278</sup>

La pedagogía crítica, se ubica en el marco de la relación caos-orden-caos que está impulsada por la necesidad de pensar pedagógicamente la relación entre historia y utopía, ya que la historia no puede ser la gran pedagogía si carece de una lectura crítica del presente y el futuro. Así se construye la concepción de la utopía como la relación crítica desde la realidad social para la generación de nuevos sentidos de vida plena (futuro), mediante un caos que transversalmente se relaciona con la deconstrucción del orden establecido.

Hay pues un sentido dinámico de la relación caos-orden al nivel del pro-yecto que teniendo en cuenta la temporalidad pasada y presente las asume críticamente (genera caos dentro del orden establecido tanto intencional como no intencional)

---

<sup>276</sup> Ibid, p 159.

<sup>277</sup> Clause. En NASSIF, Ricardo, *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, p 248.

<sup>278</sup> Brameld. En Ibid, p 262

para producir la transformación de la realidad presente y concebir realidades posibles (futuro). Si consideramos que como educadores-educandos nos sometemos permanentemente a este dinamismo la temporalidad se constituye como un factor determinante de la acción pedagógica. No obstante no es sencilla la posición de las subjetividades pedagógicas frente a la incertidumbre que provoca el caos, debido a que por una parte el orden establecido ejerce su terrorismo para impedir la transformación y por otra parte no siempre están dadas las mediaciones para la realización de la transformación. Pese a esta situación la historia del pensamiento pedagógico está cargada sustancialmente de utopías y deseos de realización (esperanza).

Las investigaciones de la relación entre pedagogía y caos, tienen un campo significativo de trabajo en Colombia con los aportes de J.V Rubio, quien anota que actualmente Colombia es una tierra atravesada por complejidades y en caos permanente; su experiencia es una de las más radicales manifestaciones del conflicto y la violencia. La experiencia “no futuro” (desesperanza) por parte de los jóvenes en la sociedad colombiana es algo cotidiano. Para el investigador latinoamericano el problema se presenta en la manera en como se pueden relacionar los principios que conecta la teoría del caos con la pedagogía de la esperanza.<sup>279</sup> Se trata entonces de un trabajo explícito con la “construcción de posibles” mediante la creatividad como forma de una nueva concepción del desarrollo humano. Es una teoría pedagógica que plantea sistemas educativos abiertos, es decir que esencialmente tienden a fluir para alejarse de las condiciones que absolutiza un (orden) y propiciar nuevas formas de realización de la vida.

El trabajo de Rubio en la pedagogía del caos, se realiza con ocho categorías que son los elementos claves para el reordenamiento de nuevas realidades como procesos autónomos de las personas.<sup>280</sup>

1. MINI COMPLEJIDADES. La acción educativa de la pedagogía del caos tiene como espacio de trabajo los sistemas pequeños, por ejemplo el salón de clase y se busca desarrollar en los grupos actividades o proyectos que no parecen tener trascendencia. Este es el detonar de un sistema que empieza a ser atravesado por flujos de información desde distintos horizontes de enunciación. Rubio considera que las minicomplejidades pueden ser detonadoras del caos porque abren perspectivas creativas. El salón de clase que es

---

<sup>279</sup> Cfr. RUBIO, J. V. Pedagogía del caos,

<sup>280</sup> Cfr. *Ibid*, p 2

intrascendente para el sistema, se convierte en la minicomplejidad fundamental para la generación de nuevas realidades. También utiliza a los sujetos de la educación como representantes de las minicomplejidades y las principales “mariposas que generan la tormenta”.<sup>281</sup>

2. **CONDICIONAMIENTO.** Un análisis de los condicionamientos estructurales nos convoca a preguntarnos ¿por qué el futuro creativo se manifiesta con tan poca frecuencia, siendo un elemento tan importante para la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana? Una de las razones que explicarían la situación es el condicionamiento a las reglas del juego que se cumplen formalmente sobre la base de un tejido social que absolutiza el orden. Se cree que al interior del orden absoluto ser distinto es imposible, a lo sumo se ve el cambio como retroalimentación del sistema o transformación gradual. En el orden absolutizado la creatividad está prácticamente nulificada en todos los ámbitos. La teoría del caos, propicia un trabajo que cuestiona sobre el problema: ¿se puede vivir con este orden?, ¿Cómo se reordenan la realidad desde su proceso de búsqueda de sentido pleno de vida?. Con estas preguntas se abre un espacio privilegiado para el trabajo en y con realidades que están generando el caos.
3. **FLUJICIDAD.** Para que un proceso pedagógico se mantenga en la creatividad, se requiere de una racionalidad comunicativa donde la información se distribuya desde el horizonte dialógico. De esta manera todos los espacios del sistema están conectados. Hablar de racionalidad comunicativa en la pedagogía del caos, significa además de los principios propuesto por la teoría de los actos de habla, la acción comunicativa, la ética del discurso y la ética de la liberación; tener una vinculación permanente sobre la necesidad de hacer de lo aparentemente más insignificante lo significativamente trascendental (efecto mariposa).<sup>282</sup> Esto se da mediante el aprendizaje significativo, como mediación que generan las condiciones de posibilidad para propiciar eventos creativos preparando la flexibilidad del ambiente, dispara múltiples fuerzas distintas que hacen de un sistema una

---

<sup>281</sup> Cfr. Idem.

<sup>282</sup> Aquí el concepto de insignificante, se refiere a aquello que el sistema desprecia porque lo considera insignificante, es decir aquello que el orden establecido y absolutizado no considera. Por ejemplo los actos de habla interpelativos. Como vimos en el capítulo I, estos actos de habla filtran la información produciendo el caos en el orden.

complejidad que produce una descomunal actividad en su interior. La sensación de vértigo por la inestabilidad de los tiempos, es un referente significativo de trabajo con el cual la pedagogía del caos dinamiza el proceso de generación de nuevos órdenes.<sup>283</sup>

4. **DINAMIZACIÓN.** El dinamizador es aquel que asume la dirección de la minicomplejidad, su dirección requiere de la regulación de la comunidad del dialogo, la permanente gestación de la autonomía y el reconocimiento de que las expectativas (aunque trascendentales) en el terreno de situaciones caóticas son volátiles. Se deben planear estrategias de aprendizaje significativo acentuando su trabajo en lo no significativo para el orden. Se trata de descentrarse y asumir la posición del distinto en condiciones de real victimación, esto significa ubicarse en los límites del sistema y desde este sentido desarticular el orden. Esto hace que la pedagogía del caos genere un proceso complejo porque significa ubicarse en puntos que desinstalan.
5. **COGNICIÓN.** En las investigaciones de Rubio hay un sentido privilegiado por lo cognitivo en términos de asumir que cada campo del conocimiento debe actuar desde lo interdisciplinario, esto permite desacomodar el sentido convencional para ver otros mundos y producir una ruptura del orden convencional del conocimiento. Reconocer que las formas convencionales son referentes comunicativos para captar realidades no caóticas pero que también existen manifestaciones donde se puede acceder a nivel del caos y se pongan en duda el orden.<sup>284</sup>
6. **LA CONFIGURACIÓN.** Si consideramos que en una situación de terrorismo como la que se está viviendo, se define por el riesgo del suicidio colectivo de toda la humanidad, y porque estamos en los bordes del sistema (metáfora topológica) y éstos se están estirando hasta el límite de sus posibilidades. El trabajo con la minicomplejidad, presupone una racionalidad emancipadora que pone en dialogo distintos paradigmas y además una racionalidad ética liberadora que pone como base de su experiencia: la crítica a toda forma de orden que se oponga a la pluralidad de la relación vital.

---

<sup>283</sup> Cfr, Ibid, p 4.

<sup>284</sup> Cfr. Ibid, p 7. Conviene hacer referencia a la necesidad de articular cognición con ética crítica. El problema ético que él sugiere es trabajar apropiándonos de ciertos sistemas cognitivos en situaciones límite y luego los aplicamos a todas las acciones de nuestra vida.”.

7. REGULADORES. La minicomplejida requiere que su dirección conozca la complejidad del mundo actual. Esto se necesita para que ninguno de los elementos pueda tener la dirección absoluta de todas las acciones, ya que esta acción hace dependientes estructurales a los demás elementos del todo.
8. REORDENANTES. La creatividad nace con la transformación del orden en su carácter de absoluto. Los reordenantes significan aquí la novedad de los seres humano para producir realidades distintas que exigen nuevos sistemas referenciales de descripción, expresión e interlocución. Si las formas se diversifican, si van existiendo más caos, reconociendo el principio de vida plena para toda la humanidad el sistema variará hacia nuevos sistemas y sus órdenes.

Otro de los avances en el campo de la relación entre teoría del caos y pedagogía lo establece Antoni J Colom, cuando nos dice que la teoría del caos ha servido de base para de-construir el fundamento de la educación, ya que sus aportaciones están cargadas de profundidad; sobre todo si consideramos que la teoría y la praxis pedagógica al interior del sistema, casi siempre se han caracterizado por ser “sistemáticas” y “funcionales”. La causa de esto se la atribuye a que hemos asumido una pedagogía de la razón determinista lineal como base para presentar un discurso en apariencia coherente, pero que actualmente está poniendo en riesgo los principios de la vida.<sup>285</sup>

Para las teorías de la racionalidad sistémica o funcionales de la educación el caos se presenta como un “ruido externo”, porque son acciones que no se adaptan a la estructura del orden en su coherencia, de tal modo que para explicar la realidad pedagógica, se obvian cuestiones que aparecen al “margen del orden”.

Para intervenir pedagógicamente, la teoría del caos nos puede servir como agente de-constructor de la teoría educativa y sus prácticas, así la teoría del caos como un Dios Jano tiene una cara constructiva y una cara de-constructiva. Para comprender los procesos pedagógicos desde su práctica y en proceso de permanente transformación, la teoría del caos es un referente indispensable en tanto un nivel de realidad que debe ser asumido en constante proceso de cambio desde la victimación.<sup>286</sup>

---

<sup>285</sup> Cfr. COLOMBI, Antoni; op-cit, p 159.

<sup>286</sup> Cfr. Ibid, p 162.

*“La teoría del caos, creo que cumple con esta misión, la de demostrarnos tal cual es la realidad de la educación: fenómeno temporal, de alta complejidad, en absoluto lineal, con diferencias significativas en sus puntos de partida(...) de alta contingencia, continuamente estructurante y por estructurar dinámico y, en definitiva, caótico.”<sup>287</sup>*

En términos de una pedagogía de la esperanza la teoría del caos nos introduce en el trabajo con situaciones caóticas que se enfrentan a los parámetros del orden establecido y son los referentes para la aparición de nuevos órdenes. Para Colom el nexo entre la teoría y la práctica pedagógica lo da de forma significativa la teoría del caos por su carácter de-constructivo. Cabe subrayar que en este caso no existe una traducción a la praxis pedagógica como se da con Rubio, sin embargo la trascendencia está en reconocimiento del sentido transformador de la pedagogía.

Por último para cerrar el estado del conocimiento que se presenta en este capítulo, se hará una revisión del aporte del mexicano Alfredo Tecla Jiménez hace a la teoría del caos como fundamento de la teoría pedagógica. En primera instancia nos previene sobre la cautela con la que debemos manejar la teoría del caos, ya que ésta corre el riesgo de constituirse en un rito para encubrir la manera en como se manifiesta el orden en término de modelos “suaves” que en el fondo esconden relaciones autoritarias.

*“El rito es el medio de comunicación, es el orden aparente del desorden real, desordena en cuanto a que se desconoce su orden, la ley que rige. Por eso el concepto, al igual que el rito, al generalizarse y fijar propiedades de un objeto o una relación es una forma de ponerle orden.”<sup>288</sup>*

Alfredo Tecla propone que se tiene que leer con cuidado a la ley de la influencia de lo sutil para explicar fenómenos complejos (los social), mediante leyes que rigen fenómenos simples (lo biológico). El aceptar que todos los fenómenos están interconectados, no quiere decir que siempre el aleteo de una mariposa en Honk Kong produzca una tormenta en Nueva York, ya que esto se puede quedar en el ámbito explicativo pero al margen de la praxis o de un verdadero ejercicio de transformación sobre las causas de la victimación. Si la teoría del caos no se vincula con las condiciones materiales del proceso de producción pedagógico, corre el riesgo de quedarse en el nivel de abstracción y generalización. Cuando decimos que la pedagogía crítica produce desorden, genera crisis en el sujeto y da paso a un nuevo

---

<sup>287</sup> Cfr. *Ibíd.*, p 163.

<sup>288</sup> TECLA, Jiménez Alfredo, Educación a distancia orden y caos, p 12.



orden, esta afirmación requiere de tener los medios de aplicación práctica para no caer en la exclusividad de las formas explicativa sin contenido.

En este sentido, la teoría del caos como forma explicativa de los procesos pedagógicos, tiene que relacionarse con el análisis de los intereses de los grupos económicos en el poder que determinan los fines y los contenidos de la educación. Este tipo de análisis nos muestra como la educación, en términos generales, ha estado al servicio de los grupos dominantes. Aunque esta situación no es absoluta, ya en ciertos momentos la educación ha sido adversa a los intereses de los grupos dominantes, las leyes del caos aplicadas al campo educativo no pueden separarse de las condiciones materiales que condicionan los procesos. Sólo si la teoría del caos asume la educación en sus condiciones políticas, y sus exigencias con el compromiso del intelectual en la transformación de la sociedad, trascenderá como perspectiva explicativa en su sentido crítico de la praxis pedagógica.<sup>289</sup>

La teoría del caos es una forma explicativa-compresiva de los procesos pedagógicos críticos en tanto forma innovadora, ya que constituye un modo explicativo dialogante para las comunidades educativas en sus diferentes praxis. En conclusión se puede afirmar que sin el diálogo con la praxis educativa la teoría resulta ser una abstracción vacía y pierde su significado como forma explicativa.

## **2.5 La teoría del caos como fundamento de la pedagogía de la esperanza.**

Desde el primer capítulo hemos suscrito la tesis en el sentido de que estamos en un ambiente caótico globalizado, esto como consecuencia de los efectos intencionales y no intencionales de guiar el total de nuestras acciones por la lógica del mercado capitalista. Nos hemos puesto como humanidad en condiciones de sobrevivencia en el abandono de la vida, sofocando todo viso de conciencia, arrojándonos a la absolutización de la razón instrumental, guiándonos por el criterio del costo-beneficio-capitalista y teniéndola como la única razón que evalúa a todas la demás.

Si tomamos en cuenta que la teoría del caos está encaminada al trabajo pedagógico con ambientes y fenómenos caóticos, esto significa que nos encontramos en la capacidad para responder a esta época de mundos complejos que han volatizado todos los macro-relatos. En este sentido se puede afirmar que estamos en

---

<sup>289</sup> Cfr. Ibid, pp 28-29.

presencia de un nuevo horizonte de diálogo que busca, traducir y aplicar los conceptos de la racionalidad vital a la pedagogía crítica.

Con el análisis anterior se muestra como la esperanza es generadora de la utopía transformadora, se confirma su existencia, su elección por la vida y por lo tanto su significado como una opción ética en términos de la vida plena de toda la humanidad. Está claro que este tipo de deseo no se remite exclusivamente a la voluntad del individuo sino de las condiciones que lo envuelven entre las cuales hemos venido destacando su proceso pedagógico en tanto medio de encuentro con las leyes y principios del caos, pensando que si bien es cierto la sociedad moderna está anclada a la lógica del mercado absoluto como una condición estructural, también es cierto que estamos en límite (catástrofe) de la relación caos-orden como una situación propicia para la transformación social.

La teoría del caos sirve como referente explicativo-comprensivo en aquellas situaciones extremas y mantiene el deseo de que las sociedades pueden generar nuevas formas de racionalidad que mantengan la vida como punto de partida de todo fundamento. Subrayando que lo anterior requiere de desplegar cualidades extraordinarias, porque estamos en un campo de concentración, y son las víctimas las que tienen que dar testimonio de sobrevivencia.

*“Los prisioneros que le comprendían plenamente que era eso, y únicamente eso, lo que constituía la diferencia crucial entre preservar su humanidad (viva) y conservar su actitud en una situación extrema, incluso cuando, aparentemente, no había ninguna posibilidad de actuar”*<sup>290</sup>

Si consideramos que el terrorismo es el espacio que restringe la vida y que permanentemente está rompiendo el límite entre la vida y la muerte, es en este contexto -como situación extrema- donde se tiene que generar la esperanza por la utopía transformadora. Esto significa que el deseo como esperanza tiene como su origen el límite de la victimación y el deseo de futuro de vida plena para toda la humanidad. Por eso el pensamiento se sitúa en ningún lugar y este axioma es la guía de su racionalidad. Se despliega el deseo, la esperanza y la imaginación.

En la interpretación de Levinas del Quijote, señala que enjaulado y humillado, el deseo de Don Quijote, se resiste a entender como locura (caos absoluto), su condición de injusticia.<sup>291</sup>

---

<sup>290</sup>“ Cfr. TZVETAN Todorov. Frente al límite, p 60.

<sup>291</sup> Cfr. SERRANO, Augusto. Los caminos de la ciencia, una introducción a la epistemología, p 133

Si la utopía se construye en un momento por la crítica desde la corporalidad victimada, ésta se articula mediante la esperanza a la positividad (como hecho real) de la vida plena. En tanto la utopía es sólo denuncia, es negativa, se requiere del anuncio (de su positividad) de vida plena, y éste es solamente posible si la esperanza actúa como deseo mediador. Por esto la esperanza es considerada como la manera en como se expresa el origen de la racionalidad utópica.

En este marco de ideas se puede decir que si aplicamos la teoría del caos a la pedagogía de la esperanza desde la racionalidad de los criterios y principios de vida plena para toda la humanidad, la esperanza se define como el deseo generado a partir caos que se manifiesta en los efectos intencionales y no intencionales de un orden que está auto-constituido como absoluto.

La tesis del párrafo anterior se justifica porque la teoría del caos nos dice que ninguna producción humana puede ser absoluta, todas las producciones humanas tienen en su esencia a la incertidumbre y ésta se manifiesta en los efectos no intencionales; es decir que cuando llevamos al extremo los principios de un sistema social (fundamentalismo), las acciones humanas se apartan de su sentido original generando víctimas que (en principio) aparecen como intrascendentes pero conforme el sistema se radicaliza se convierten en las múltiples mariposas que producen el caos. En este contexto es que se tiene que asumir una pedagogía que recupere su racionalidad vital, dicho de otro forma: que no se vuelva sorda y ciega a la realidad en su nivel de victimación de la corporalidad.

En este sentido la pedagogía de la esperanza tiene que trabajar en el proceso educativo (educar la esperanza), no como un contenido único que vendrá a sustituir a todas las formas de la realidad, por el contrario tiene que reconocer que aunque su condición de necesidad exige contenidos de transversalidad crítica, su punto de partida no es la esperanza en “si misma” sino la realidad de victimación de la corporalidad humana como su pre-posición “desde donde” inicia su trabajo. En términos de la teoría del caos diríamos que la esperanza se genera en el ámbito donde el orden aparece como caos. Esta es la pre-posición del deseo por la transformación.

Resumiendo: en este capítulo se vio el uso de la teoría del caos tuvo su origen en las primeras civilizaciones urbanas agrícolas pero que desde mediados del siglo xx, la teoría adquirió una importancia significativa para generar otros tipos de racionalidad. Esta teoría por su nivel de innovación nos sirvió para dar cuenta de que ningún orden es absoluto. Se analizaron como uno de los aportes más significativos el reconocimiento de que la corporalidad articula a la temporalidad no está absolutamente dependiente de las condiciones originales de su mundo lo cual nos

hace pensar que simultáneamente también se trabaja en sus límites; y es aquí donde se explica la esperanza en una época de desesperanza radical, ya que si solamente hablamos del mundo desde sus condiciones de funcionalidad absoluta, todo puede ser explicado desde la lógica de relaciones deterministas lineales, sin embargo la situación de catastrofe, exige otra lógica que nos hable de la inconsistencia del determinismo lineal como forma explicativa y su uso de carácter absoluto.

La teoría del caos aporta el principio axiomático de un pasaje considerado como infinitesimal para el orden que puede conducir a una transformación. La esperanza y su pedagogía no son una relación de opuestos mutuamente excluyentes a los que se les puede aplicar el calificativo del “mal a vencer”, porque es ella la causa que “destruye” el orden establecido. Caos no quiere decir “desorden o confusión”, caos tampoco es una mezcla informe de elementos confusos, quiere decir condición límite del orden establecido; caos es el límite del devenir lineal que aparece como forma de indeterminación. En esencia el caos es el límite de la indeterminación de lo determinado que se expresa en la novedad y esta novedad en el terreno de lo humano es lo que impulsa la esperanza.

La conclusión que se desprende de este capítulo es que un orden establecido como un fundamentalismo no puede escapar a las leyes del caos, porque cuando cualquier orden lleva hasta el límite sus fundamentos y principios, siempre generan caos que se expresará mediante los efectos no intencionales. Esto significa que la esperanza como parte del caos, no es solamente un deseo propio de la voluntad individual de los sujetos, ella se manifiesta en lo que para el fundamentalismo resulta intrascendente que es el deseo de recupera la vida plena de las corporalidades.

# CAPÍTULO III

### CAPÍTULO III

#### LOS DIALOGANTES DE LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA

*La humanidad siente la necesidad, heredera de siglos de otra era mejor y camina hacia otra era mejor; que se ha dejado a la espalda un paraíso ya perdido y tiene por delante nada menos que la conquista de un cielo, aunque sea un cielo terrestre. Nuestra existencia transcurre entre dos utopías, dos espejismos, dos figuraciones de la ciudad feliz, la que no se encuentra en alguna parte. Hay, pues, utopías retrospectivas y utopías de anticipación. Alfonso Reyes*

En esta parte de la investigación se dará un nuevo sentido comprensivo-crítico al tema de la pedagogía de la esperanza, se trata de incluir en el diálogo a la tradición explicativa que ha trabajado sobre el tema de la fundamentación de la esperanza y su relación con la pedagogía. Si en el apartado anterior se mostró la necesidad de innovar en el terreno mediante concepciones teóricas que representen la situación que actualmente se está viviendo; en este capítulo se propone un puente comunicativo con la tradición que ha trabajado con los fundamentos de la pedagogía de la esperanza desde el campo de la filosofía, la lingüística, la pedagogía y las tendencias de la heteropía.

Los temas considerados en este capítulo serán los siguientes: primero la explicación de la esperanza desde el contexto del “principio esperanza”, posteriormente su articulación en el marco de la narración, la tercera parte comprende el establecimiento de un dialogo con la teoría del inédito viable y por

último incorporaremos la construcción de la pedagogía de la esperanza en la concepción de heterotropía.

Con los elementos arriba descritos se mostrará como el acceso a la pedagógica de la esperanza tiene que fincarse en la capacidad de generar un diálogo fructífero con la tradición que ha trabajado este tema. La tesis es la siguiente: para hablar de la pedagogía de la esperanza, necesitamos tener en cuenta que ésta no se puede realizar sin un puente comunicativo con la tradición que propuso las bases para su para su reflexión teórica.<sup>292</sup>

Si se habla de hacer una praxis del deseo de transformación por la vida plena de la humanidad, esto significa que no solamente hay que pensar imaginativamente los momentos teóricos actuales que están fundamentando los cambios que requiere una sociedad en términos de su racionalidad utópica y su deseo como esperanza, es también necesario reflexionar críticamente con la tradición que nos ha proporcionado claves de lectura para comprender el tema de una manera que se incluyan los diferentes tipos de racionalidades. Así el tema de la pedagogía de la esperanza se comprende desde sus principales perspectivas.<sup>293</sup>

Si queremos generar una pedagogía de la esperanza es necesario considerar que la teoría producida por la tradición cumple un papel fundamental. Reconocer el papel que tiene la tradición significa asumir responsablemente el problema de la innovación en el campo de la teoría. La postura que se mantiene en este capítulo es que la innovación no puede cerrarse al diálogo con la tradición del pensamiento clásico.<sup>294</sup>

En estos términos el acceso a la pedagógica se da la esperanza se da por la vía del diálogo con la tradición, se constituye como una reflexión entre pasado y futuro donde la racionalidad teórica adquiere un sentido de comunicación trans-subjetiva. Como este momento teórico el lector podrá apreciar que se trata de hacer una invitación a la manera en como se puede trabajar la pedagogía de la esperanza en términos de su trasndisciplinariedad.

---

<sup>292</sup> “ (...) la ciencia es transubjetiva es, (...) intercomunicación (...) quiere decir a través del tiempo y no sólo en un mismo tiempo en una misma situación. Por el hecho de que yo viva en una situación determinada no puedo aislarla y considerarla aparte, desglosada del discurso histórico. El aislamiento de la situación trae consigo las mismas consecuencias que el aislamiento del sujeto individual. Consideremos al sujeto integrado en la situación histórica; consideremos a la situación como la comunidad de múltiples situaciones vitales. NICOL, Eduardo; op-cit, pp 55-56.

<sup>293</sup> Cfr. NASSIF, Ricardo;op-cit, p 266.

<sup>294</sup> Cfr. Ibid, p 263.

### 3.1 La esperanza: su principio.

Con la frase aprendamos a esperar, Ernest Bloch inicia su texto del “principio esperanza” y nos dice que la esperanza es un deseo que en principio es todavía indistinto y conforme se desarrolla se hace maravilloso. Es así como lo más lejano se acerca, en la consideración sobre que el deseo de esperanza no puede quedar atado a ningún lugar, porque en su fundamento la esperanza siempre será un deseo.<sup>295</sup>

Siguiendo a Bloch, nos dice que la esperanza es uno de los principales deseos que nos hacen vivir, es una de las formas en como la corporalidad sale de sí hecha subjetividad, mediante el deseo que en principio se siente como impulso es vago e indeterminado. Por este motivo la esperanza es un deseo, porque es el impulso que lleva a llenar un faltante de la corporalidad, que aparece como negatividad para seguir viviendo.

*“El impulso se manifiesta, en primer término, como aspiración, como apetencia en algún sentido. Si la aspiración es sentida se hace anhelo (...)”<sup>296</sup>*

Este deseo-impulso trata de dirigirse hacia algo, es decir su impulso busca el sentido, ya que en un momento primero es una carencia y anhelo por la falta de algo. Desear siempre tiende hacia algo que se va modificando conforme tenemos en nuestra subjetividad-conciencia la representación de lo deseado. En este contexto, se conforma una co-implicación dialéctica entre el deseo hacia lo deseado y lo deseado hacia el deseo, esto se hace presente de forma explícita en la representación del deseo que conforma la corporalidad impaciente. El deseo-impulso sigue su camino hasta transformarse en representación de un ideal. La representación se va traduciendo en un ideal.

*“(...) todo querer es, en cambio, un querer hacer.”<sup>297</sup>*

En el querer ya está inscrito el sentido, el recorte de la realidad hacia lo querido y su correspondencia con la estructura que lo conforma, la corporalidad se hace subjetividad porque ya es conciencia-saber que apunta hacia lo querido, muestra el deseo en su interacción con la subjetividad-saber y se convierte en interés por lo deseado.

El deseo no actúa por si mismo pero si da los elementos constitutivos para que se dé la acción, apoyados en esta razón es que podemos explicar las causas por las cuales el deseo nunca será satisfecho, pues por ser un impulso de la corporalidad-

---

<sup>295</sup>Cfr. BLOCH Ernest. El principio esperanza, p 3-5

<sup>296</sup> Ibid, p 29.

<sup>297</sup> Ibid, p 31.



viviente requieren siempre de satisfacción y al perder en la acción su satisfacción se convierte en nuevo deseo. Desde su nacimiento el deseo apunta hacia la acción. La corporalidad es acción porque existe el deseo que es querer la acción, por lo tanto el deseo y la acción se encuentran mutuamente co-implicados para generar nuevos deseos.

Freud<sup>298</sup> es de los precursores en la modernidad de las investigaciones sobre el análisis de los deseos a los que define como los impulsos de las “fuerzas sexuales” que se contraponen a los impulsos del yo, muestra que toda la vida humana contiene una dualidad, la “libido” donde todo comienza y el yo que detiene nuestros impulsos. Con el avance de las diferentes investigaciones en el campo del psicoanálisis, se ha demostrado que aunque excluyamos al deseo de nuestras acciones éste no desaparece; por el contrario el deseo se mantiene aunque adquiere la connotación de resistencia reprimida.<sup>299</sup>

Sin embargo en esta tesis no se está hablando de la psicología individual, se está hablado del deseo colectivo, esto significa reconocer que en los sistemas formales creados por la cultura el deseo se reprime y esto impide que nuestras acciones se dejen dominar por la exclusividad del deseo-placer, los principios normativos sociales, recortan nuestras acciones para reprimir el deseo. A pesar de

---

<sup>298</sup> Heredero del psicoanálisis pero manteniendo una posición crítica Erich Fromm dice: La esperanza es un elemento decisivo para cualquier intento de efectuar cambios sociales que lleven una vivacidad de la conciencia. ¿ Se tiene esperanza cuando el objeto de ésta no es una cosa sino una vida más plena, un estado de mayor vivacidad, una liberación del eterno hastío, o cuando se persigue, para usar un término teológico, la salvación o, empleando una político la revolución? A esta clase de expectación, en verdad se le podría llamársele esperanza; pero no debe hacerse así si posee la cualidad de pasividad y de espera como envoltura de mera resignación. La espera pasiva es una forma disfrazada de desesperanza y de impotencia. En este sentido la esperanza es paradójica, como un tigre agazapado que solamente saltará en el momento preciso. Tener esperanza significa, estar presto en todo momento para lo que todavía no nace, pero en el deseo de ocurra el nacimiento y para lo cual contribuimos con nuestra acción. Así podemos distinguir la esperanza consciente de la inconsciente. Sin embargo como todas las experiencias humanas, las palabras son insuficientes para describir la experiencia. La esperanza es un estado interno, una forma de ser. Es una disposición interna, un intenso estar listo para actuar. La esperanza es un concomitante psíquico de la vida. Cuando la esperanza fenece, la vida humana termina, de hecho o virtualmente. La esperanza es un elemento intrínseco de la estructura de la vida, de la dinámica del espíritu del hombre. La esperanza es deseo racional cuando se co-implica con el conocimiento de lo real que todavía no nace, y se funda en esa facultad de conocer y de aprender penetrando la superficie de las cosas. La esperanza no es predecir el futuro, sino la visión del presente en un estado de gestación. Cfr. FROMM, Erich. La revolución de la esperanza, pp 18- 24. Otro de los herederos de la reflexión sobre los contenidos del principio esperanza es el filósofo Paul Landsberg, que nos dice que si bien la muerte es algo de lo que no puede dudarse, es necesario tomar en cuenta que es “extraña” a nuestra más íntima naturaleza. La existencia es inclinada a contestar libremente y a superar en cierto sentido toda fatalidad en particular la muerte; no hemos nacido para morir, la existencia humana no es una existencia para la muerte. Sólo un hombre que en una incredulidad desesperanzadora (escepticismo cínico), puede pensar que la muerte es aniquilación total; quién ha perdido la esperanza piensa que la muerte es la aniquilación total. La esperanza es la que da sentido a nuestras vidas, continuando en el reino de la persona la autoafirmación propia del ser. Cfr. OESTERRIECHER, J. M. Siete filósofos judíos encuentran a Cristo, p 78.

<sup>299</sup> Cfr.FREUD, Singmud. En Bloch Ernest, op-cit, p 36.

ello -como ya se había dicho- el deseo no desaparece, por el contrario éste se mantiene y aparece de forma súbita en cualquier momento.

El yo “descargo” los impulsos excluidos, heridas y desilusiones “olvidadas”, vivencias no resueltas, mediante la conciencia para hacernos creer que todo está controlado por la razón; sin embargo estas descargas se mantienen presentes de diferentes maneras en nuestra corporalidad. Freud nos muestra que en el sueño aparece lo excluido por la conciencia: el deseo tiene en los sueños un espacio de aparición, éste se muestra como una fuerte carga simbólica. Indiscutiblemente que los ideales y sus deseos de realización tienen en los sueños del “inconsciente” un área de expresión compleja que no es posible explicar solamente en el terreno de lo fáctico y requiere un horizonte más complejo encaminado hacia el campo de lo simbólico. Así el sueño es uno de los ámbitos donde aparece el deseo y con su aparición se muestra la imposibilidad de poder excluirlo de la corporalidad hecha conciencia.<sup>300</sup>

Es importante subrayar que el deseo-esperanza que se trabaja en esta tesis, no refiere al universo simbólico de la “inconciencia”, está referido a la vida social cotidiana “áspera y dura”, en este sentido se trata del deseo que se hace presente como oposición a un sistema social que se erige como un fundamentalismo y actúa como terrorista para mantenerse “intacto”. Es el deseo esperanza por la utopía de un mundo donde la vida sea posible el ámbito donde surge la esperanza que se enfrenta a las acciones del terrorismo. Recordemos lo suscrito en esta tesis en el sentido de que el terrorismo logra su finalidad de aniquilación violenta mediante la represión de los deseos de transformación del tiempo presente, el terrorismo al reprimir los deseos de transformación social, cumple su misión de generar el miedo con el objeto de mantener el sistema social globalizado del mercado total como el único horizonte de la humanidad.

Coincido con Bloch cuando nos dice que el principio esperanza se llama deseo aplicado al campo de la utopía social, éste nace en la corporalidad como un deseo de transformación de un sistema que está impidiendo por la vía del terror que la vida sea posible.<sup>301</sup> La transformación de un sistema que nos pone en la situación límite de la disyuntiva vida-muerte, es el ámbito donde surge el principio esperanza. Es esta situación donde el impulso provocado por el deseo de cambio de una mayoría de la humanidad se produce.<sup>302</sup>

---

<sup>300</sup> Cfr. Ibid, p 38.

<sup>301</sup> Cfr, ibid, p 52

<sup>302</sup> Cfr, supra, cap II.

Este proceso de transformación conforma una parte sustancial del fundamento de nuestras acciones en el contexto de la pedagogía de la esperanza. Ella tiene como origen los impulsos en tanto corporalidad-sentido, como impulso-deseo que se desarrollan a diferentes niveles de intensidad y en la medida en que los límites de la victimación se hacen más agudos. El deseo-esperanza se abre dentro del horizonte de la temporalidad. Este impulso deseo se transforma en deseo-esperanza cuando se hace parte constitutiva de nuestra corporalidad en el tiempo, así la espera implica un futuro de autenticidad, esto es lo que Bloch denomina el “ todavía-no”; es decir lo que “objetivamente” aún no ha acontecido pero significativamente está manifestando su origen.<sup>303</sup>

En oposición al deseo-esperanza por la vida plena está el terrorismo que a través del miedo reprime a la esperanza, haciéndola pasiva en la espera. Si bien es cierto que la esperanza como deseo de vida plena surge en la espera, no puede quedarse en el espacio de lo pasivo tiene que ejercer una acción transformadora.

*“(...)el más humano de todos los movimientos del ánimo y sólo accesible a los hombres, y ésta, a la vez, referido al más amplio y el más lúcido de los horizontes. La esperanza se corresponde a aquel apetito en el ánimo que el sujeto no solo posee, sino en el que consiste esencialmente como ser insatisfecho”.*<sup>304</sup>

La vida no puede evitar en renovarse por efecto constitutivo de la relación con el deseo de cambio que aparece en situaciones límites. La vida “se rebela” en el límite de su renovación y busca nuevos sentidos, trata de modificar la “situación” límite desde donde nace el ideal mejor imaginado que posteriormente se transforma en la acción revolucionaria. El todavía-no se hace consciente en la acción revolucionaria, porque lo “no existente” en pasado, es presente en el ideal hacia lo nuevo como futuro.

El deseo-esperanza no es un deseo en la tranquilidad de la instalación del mundo, es angustia (angosto) en la medida en que subraya la opresión que tiene lugar en todo nacimiento y también como consecuencia de la interrupción de un orden. La angustia se expresa por el límite en la disyuntiva vida-muerte en que está puesta la corporalidad.<sup>305</sup>

En el diálogo con el “principio esperanza” se tiene como conclusión que la esperanza es un deseo que nace en las condiciones límite de la disyuntiva vida-muerte a la cual la humanidad se ve expuesta, también se puntualizó que de esta

---

<sup>303</sup> Cfr, ibid, p 60.

<sup>304</sup> Ibid, p 61.

<sup>305</sup> Cometa Bloch: “No es la represión lo que provoca la angustia, sino la angustia la que provoca la represión”. Ibid, p 70.

situación nace la esperanza como un deseo social, por lo que su desarrollo dependerá de las posibilidades de ejercer un proceso pedagógico para que se haga plena en el cumplimiento de la acción transformadora. Ahora veremos como se expresa este deseo-esperanza en la narración que contiene también un componente constitutivo a la esperanza.

### 3.2 La esperanza como narración

La esperanza es deseo pero al mismo tiempo es expresión de la corporalidad en el tiempo de la narración como la voz que está sonando, la que sonó y la que *espera* sonar, mostrándonos un triple presente o dicho de otro modo: el “éxtasis” del tiempo comprendido en la temporalidad que se hace presente por la voz del Otro y que aparece en su calidad de futuro-interpelante.<sup>306</sup>

La espera como una modalidad de la temporalidad que se expresa en la narración implica tener memoria y previsión, espera por la imagen de los acontecimientos-señal para asumir el diálogo con el futuro. La espera se traduce en esperanza cuando es análoga a la memoria histórica, porque su consistencia está en el hacerse presente en el acontecimiento que “todavía no es”; pero a diferencia de la espera sin memoria histórica, la esperanza se traduce en signo que se relaciona con el acontecimiento futuro a manera de anticipación, anuncio, denuncia, proclama. En la memoria se confían las cosas pasadas que desde el presente se proyectan al futuro, en la esperanza se dialectiza la temporalidad por la memoria de las cosas pasadas, se muestra la expectación-anuncio de las cosas futuras que se perciben por la imagen-hecho-signo del presente. En este sentido la dialéctica de la esperanza, se manifiesta en la narración que adquiere contenido en la “afección de la memoria pasada” y la “espera por el futuro”. Es decir, se narra porque se recuerda, presta atención, se espera por el futuro interpellando en la narración.<sup>307</sup>

En la trama lingüística de la corporalidad que es la narración, se recuerda, espera, atiende; así la actividad de narrar no es puramente accidental, es el tiempo que corporalizado se hace temporalidad como forma narrativa. La estructura del lenguaje en el contexto de su construcción narrativa, es imposible sino se presupone

---

<sup>306</sup> El tiempo también está en relación con la corporalidad que lo transforma en temporalidad y se expresa en la narración. Así el tiempo es una distensión de la corporalidad.

<sup>307</sup> La dialéctica de la esperanza significa que ésta no está aislada se vincula con la memoria y la atención en un tránsito de tensión permanente de lo que será el futuro hacia lo que se convierte en pasado. El futuro tiene sentido y significado por la expectación y el recuerdo de lo que nos llama la atención, lo que produce “la consistencia” de la temporalidad.

la espera. Construir una historia es comprender cómo y porqué de los sucesivos episodios en una temporalidad abierta hacia el infinito que se mantiene en permanente dialéctica. Continuar la historia es avanzar en medio de contingencias y peripecias bajo la égida de la espera que halla su cumplimiento en la conclusión, la cual lejos de ser previsible de manera absoluta, es una interpelación constante por el futuro, se traduce en esperanza. Así para construir una narración se requiere de la esperanza que deja espacio para la contingencia, los reveses que propicia la comprensión y el permanente futuro que todo diálogo deja en el presente.<sup>308</sup>

La narración tiene una función de mediación entre el antes del deseo y la acción misma; discurre en la estructura contradictoria del tiempo en que se inserta y relaciona la significación. Más aún si hablamos de la narración desde la comunidad de comunicación, ésta se convierte en una mediación entre una estructura simbólica y la acción significativa responsable al nivel de lo simbólico, que en el caso de una pedagogía de la esperanza se transforma en “el lugar de enunciación desde donde” nace la acción educativa que es el sufrir de la humanidad, lugar donde el tiempo en su éxtasis de espera corporaliza el futuro de las víctimas, se hace humano, haciéndose presente en la narración para alcanzar significación, sentido y comprensión existencial temporal.<sup>309</sup>

La noción de esperanza y su pedagogía se sustentan en la teoría de la narración, que nos dice que no es posible hablar de aquello de lo cual no se espera “algo”, pues en todo acto de habla tengo pretensiones (implícitas y explícitas) por introducir la racionalidad comunicativa. La narración mira al futuro, se traduce en intención ubicada temporalmente que remite a los motivos y a los productos de la acción. En la narración se expresa y hace común la intención que es imposible sin el contexto del proyecto narrativo. En este marco de ideas se puede afirmar que todo sujeto de racionalidad comunicativa no puede absolutizar tiempo presente como el tiempo único de la humanidad, pues toda estructura narrativa conlleva una apertura al futuro.

La narración no sólo describe el “mundo” también está co-implica con la acción para transformarse en razón comunicativa. En toda razón comunicativa está incluida el deseo y como tal la esperanza, la relación con la acción permite evaluar los logros vinculados con el curso de los acontecimientos. Se trata de una corporalidad narrativa dispuesta a decir lo que se piensa, antepredicativa en el deseo y pragmática desde los actos de habla y que al mismo tiempo realiza su evaluación en la praxis. Toda acción y especialmente la acción pedagógica nace del deseo por la

---

<sup>308</sup> No existe hecho humano que no esté mediado por la experiencia y ésta a su vez por el sistema simbólico que se asienta en estructuras narrativas sin las cuales la acción es incomprensible.

<sup>309</sup> Cfr. KRAEMER, Bayer Gabriela. Racionalidad práctica y dominación cultural, p 127.

transformación de la victimación; por consiguiente es lingüística, antepredicativa, teleológica, estratégica, comunicativa y liberadora; es deseo-esperanza-narración.<sup>310</sup>

En este contexto es donde se da la pedagogía de la esperanza que tiene como condición permanente el ejercicio de la competencia en el contexto de la racionalidad comunicativa, como la red de nudos materiales donde se expresan las reglas propias de la composición conceptual que permiten colocar las acciones en un orden diacrónico propio del pasado-presente y futuro, la acción comunicativa nos permite insertar lo particular de la vida infinita de cada corporalidad en el conjunto de lo social, mediante la trama narrativa propio de los actos habla en especial los interpelantes como parte sustancial de la pedagogía de la esperanza.

La esperanza expresada como narración tiene su punto de acción en la novedad que le da el “todavía no es” y que apunta hacia la tensión del futuro. La esperanza-narración es pedagógica porque da al pensamiento la capacidad para modificar la estructura objetiva de lo existente y en términos de la referencia a lo que aún no está presente. La esperanza-narración no es un tipo de saber contemplativo sino que en su interpelación está articulada a las acciones para hacer explícita la victimación. Se trata entonces de una narración anticipatoria que se enlaza con la fantasía y con el deseo-esperanza; un saber que se hace concreto en la dialéctica entre presente y futuro.<sup>311</sup>

Con lo visto se puede afirmar que la narración es consustancial a la pedagogía de esperanza, ya que traduce a las estructuras objetivas de las dimensiones de lo real en el ámbito de la conciencia anticipadora, la esperanza impulsada por el deseo de positividad de la vida, nace de las estructuras concretas de victimación y se complica con las formas narrativas para la denuncia de las nuevas realidades y así abre el futuro al deseo-esperanza.

La esperanza tiene que ser narrativa se construye a partir del diálogo que pone su acento en el tema de la victimación y en esta medida se desarrolla un proceso pedagógico. La razón de lo anterior se entiende porque el sentido de la esperanza como deseo que media la utopía, ya no es solamente crítica de los principios en que se fundamentan las estructuras del mundo, es espacio para la praxis pedagógica de

---

<sup>310</sup> Cabe destacar que esta modalidad de entender a la corporalidad en la acción, no solamente se apoya en la pragmática del dialogo al interior de la razón comunicativa. La corporalidad con su intención y la mediación de su poder en el contexto institucional, socio-histórico, cultural que mantiene siempre en suspenso al lenguaje orientado al entendimiento, para que éste pueda ejercer desde su espacio una acción evaluadora y objetivarse como razón comunicativa. Sólo en este marco es decir cuando la esperanza se contextualiza aparece el futuro para evaluar el presente y el pasado.

<sup>311</sup> Cfr. AGNES SÉller, Ferenc Fehér; El péndulo de la modernidad. Una lectura de la era moderna después de la caída del comunismo, p 237-238

las formas de racionalidad-deseo, susceptibles de ser tematizadas para impulsar la utopía.

Con esto se enfatiza que la esperanza es narración y también se quiere decir que la narración conforma parte del trabajo pedagógico, ya que toda acción pedagógica es imposible sino está presente la narración. Esto hace que el problema de la pedagogía de la esperanza esté permanentemente vinculado con la narración, pues la esperanza está presente en el itinerario complejo del narrar. Narración es la expresión de la esperanza, es la referencia simbólica inevitable de nuestra corporalidad viviente hacia un futuro de vida plena. De la tesis anterior, se deduce lo que significa el trabajo pedagógico desde un principio de vida que se implica con la racionalidad comunicativa y que establece como una condición imprescindible a la esperanza, como expresión narrativa dentro del contexto de la racionalidad comunicativa. Así la esperanza-deseo se concretiza en sus dimensiones narrativas para hacerse expresión de racionalidad vital.

### **3.3 La esperanza como inédito viable.**

Para Paulo Friere la necesaria lucha por la transformación requiere de la esperanza y el sueño-despierto por un mundo mejor. Su planteamiento es que la esperanza en si misma no transforma la realidad pero si la articulamos a la denuncia de la victimación, la convertimos en una condición de posibilidad que puede guiar la acción política que transforma la realidad (proyecto ético pedagógico). La esperanza - en la teoría freiriana- es condición de posibilidad necesaria pero no suficiente de un proyecto pedagógico de vida plena para toda la humanidad.

El pedagogo brasileño anota que la esperanza de suyo no transforma la realidad, ésta se transforma en la praxis política revolucionaria, sin embargo sin esperanza la transformación pierde su deseo, su impulso inicial y se convierte en acción anárquica. En este marco diremos que toda acción pedagógica inscrita en una racionalidad vital requiere de la esperanza pero ésta es solamente deseo sin una racionalidad que transdisciplinariamente se articule dialécticamente con la praxis, esto significa que la esperanza-deseo-narración, y su pedagogía, son solamente posibles en la permanente articulación con la praxis.

*“ La pedagogía de la esperanza emerge de la realidad y volviendo permanentemente a ella, perfila conjeturas, diseña anticipaciones del mundo ”*<sup>312</sup>

Siguiendo el pensamiento de Freire la esperanza que se da al interior de un proyecto pedagógico-ético de vida plena es responsable de toda la humanidad, sin embargo tiene como obstáculo el embate de la razón cínica radical que volatiza la esperanza y la transforma en desesperanza. En este marco de ideas se tiene que reconocer que la esperanza y su pedagogía siempre parten de la situación límite, este es su punto de partida; es el espacio de enunciación donde surge la pedagogía de la esperanza que tiene también su materialidad y formalidad en el “*inédito viable*” como categoría donde se da el principio del trabajo pedagógico.<sup>313</sup>

El “*inédito viable*” es una categoría que encierra la definición de (deseo) en un sueño posible (utopía) que se realizará por los agentes históricos en su praxis social. La coincidencia entre el trabajo de Freire y esta tesis se da en el concepto de “*inédito viable*” que nace de la “situación límite”, ya que es desde este ámbito -como momento primero- donde nace la pedagogía de la esperanza como un espacio de reflexión de los procesos de victimación que obstaculiza la producción, reproducción de la vida. En un segundo momento la manera en como podemos oponernos a estos actos y generar una praxis de desarrollo de la vida de la comunidad humana. En este sentido la esperanza es el deseo-concientizador de romper la situación límite.<sup>314</sup>

En Freire la categoría del “*inédito viable*” está articulada al pensamiento de denuncia-anuncia, ella encierra sin duda las bases del pensamiento utópico clásico y contemporáneo; por ejemplo, en el “no hay tal lugar” pero “puede haberlo” platónico, entronca con la idea de “lo históricamente posible”; asimismo, con la premisa de Tomás Moro según la cual “utopía no es quimera”, ni es sólo idea, sino realidad, “pensamiento terreno”, también se acopla perfectamente la visión utópica de una pedagogía que tiene como compromiso una tarea permanente de construcción en la dinámica de la vida cotidiana en las aulas. En otros términos, la dialéctica entre el pensar y el actuar, el compromiso con la acción cultural, la concientización remiten tanto a la asunción de una forma vigorosa de crítica ideológica, como al tomar parte de una práctica para hacer posible la esperanza.

---

<sup>312</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza, p 38.

<sup>313</sup> Cfrp Ibid p 8.

<sup>314</sup> Cfr. Ibid, 194.



El inédito viable es en Freire el motor de la esperanza por la transformación de las condiciones sociales de existencia, situación ésta que es imposible sin un trabajo pedagógico. Con esta categoría, Freire signa su expectativa. La educación de los oprimidos implica un proceso de concientización y de politización para la transformación la cual deberá implicar la esperanza en tanto condición de su permanente humanización. La esperanza nace pedagógicamente hablando en la concientización del inédito-viable. Sin embargo para esta tesis el “inédito-viable” necesariamente tiene que surgir de la situación límite de victimación, ya que es en las situaciones límite donde se da la inserción de los actos de habla interrelativo como estructuras de narración que dan origen a la pedagogía de la esperanza.<sup>315</sup>

Si se confronta lo visto en esta tesis contra la pedagogía del terrorismo tenemos que: Ante el pragmatismo dominante de la racionalidad lineal que absolutiza el presente y que se guía por la estrategia instrumental costo beneficio como forma de acción total en nuestros días. Se deberán generar procesos pedagógicos que se articulen a la esperanza como punto fundamental para la germinación de las transformaciones sociales. La consideración más importante de este parágrafo es que las transformaciones sociales, siempre nacen de un deseo por un mundo donde la vida plena sea posible. Es decir que no hay transformación sin una pedagogía de la esperanza. Así tenemos que el deseo esperanza surgido de la situación límite, es el punto de partida para seguir teniendo imaginarios de mundos posibles. Esto significa -en correspondencia con la tesis del inédito viable- un verdadero antídoto contra el absolutismo del presente y sus acciones terroristas para mantener el mundo en los escenarios del fundamentalismo.<sup>316</sup>

La esperanza vinculada a la utopía en el contexto de un proyecto pedagógico, se levanta precisamente, contra el pensamiento que amenaza con el desencanto y la absolutización del presente, el que coarta el sueño y pone diques a la imaginación. La esperanza desde la utopía ética de racionalidad vital, abre otras posibilidades; la realización de lo inédito, en los lindes de lo viable, de lo factible.

El pensamiento utópico, revitaliza el diálogo desde y con las víctimas, porque produce mayores sentidos de plenitud, esto significa que la situación de victimación no se puede superar sin el diálogo que es impulsado por el deseo-esperanza para lograr el inédito viable; estos ámbitos desde donde anotamos que surge y se da fundamento teórico a la pedagogía de la esperanza, pues desde aquí se nos presenta

---

<sup>315</sup> Cfr . Idem.

<sup>316</sup> Paulo Freire utiliza la categoría de pragmatismo dominante, esta categoría nos parece requiere de ser más explicitada, consideramos que su significación más precisa sería llamarle “realismo cínico radical”.

la competencia para desarrollar la capacidad crítica a toda forma de absolutización, la competencia para una actitud progresista y un rechazo al conservadurismo del tiempo presente único.

Nuevamente si se vincula lo dicho por Freire con lo suscrito en el transcurrir de esta tesis tenemos que la pedagogía de la esperanza es un reencuentro con la pedagogía del sentido ético, porque se insiste en la necesidad que existe, hoy como ayer, de una utopía verdadera surja del corporal-deseo-esperanza como una permanente condición de posibilidad para la denuncia del presente victimador, y también prevea el futuro desde el ahora, apuntalando una política, una estética, una cultura cualitativamente distintas a las impuestas por un mundo gobernado por el terrorismo del mercado total que surge desde el fundamentalismo de sus acciones.

La necesidad de una utopía verdadera halla su justificación, para Freire, frente a la extrema pobreza y la raquílica conciencia democrática. Freire no deja de advertir la importancia de adquirir un compromiso que desenmascare las mentiras imperantes, de adoptar una posición utópica que tenga por sueño un socialismo democrático y, a su vez, contemple a la educación como medio generador de la realización del inédito viable, estos elementos son una parte fundamental de la pedagogía de la esperanza. Este inédito viable es considerado como un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la de-construcción crítica del presente, así como de la convicción de que para alcanzar un mundo nuevo hay que educar el deseo.

Si ponemos a Freire en diálogo con Bloch, se encuentra una concordancia con la afirmación de que la utopía es imaginación, es posibilidad de trascender el mañana sin caer en idealismos ingenuos. También concuerdan en que existe una relación dialéctica entre la denuncia del presente y el anuncio del futuro que es el punto de nacimiento de la esperanza; en estos términos se puede decir que el pensamiento utópico construye la realización de su sueño para anticipar el mañana por el sueño que se tiene hoy y que requiere estar impulsado por la esperanza. Esta situación es imposible sino realizamos un proceso pedagógico que tenga como punto de partida la situación límite y sus formas de narración.

Frente a una pedagogía que en la época del terrorismo ha disfrazado su sentido bancario, su cultura del silencio, castradora del diálogo, reproductora del concepto de sociedad cerrada; la pedagogía de la esperanza propone una educación liberadora, problematizadora, que promueve una cultura de la palabra en el diálogo, y así devenir en una sociedad abierta, democrática conciente de su responsabilidad ética

por la vida. Esta situación se hace plena en su realización cuando se revitaliza por el deseo y su expresión narrativa como acto de habla interpelativo.

La teoría pedagógica freireana concuerda con la teoría del caos en el sentido de que nos propone que la esperanza tiene una profunda liga con la cultura cotidiana (mini-complejidades). La conciencia crítica nace en la cotidiana dimensión de lo real, donde la praxis conduce hacia otras praxis inéditas. La esperanza es el deseo de la praxis revolucionaria y, la pedagogía en las mini complejidades la integración cabal de cultura y política.

En síntesis la interlocución con el trabajo de Freire sobre la pedagogía de la esperanza, nos dio una advertencia sobre la necesidad de concreción de la utopía, que por su naturaleza y apelación toma como punto de partida a los actores colectivos en su situación de victimación, desde sus diversas posiciones históricas, particularidad problemática y formas de opresión. Si bien es cierto que los afluentes de la pedagogía de la esperanza en el proyecto freireano tienen un fuerte tinte de lectura teológica sobre el sentido de lo profético: se puede resignificar que el concepto de los profetas, se refiere a aquellos que se mojan de tal forma en las aguas de su cultura y de la historia de su pueblo, de los dominados de su pueblo, que conocen su aquí y ahora, y que por eso pueden prever el mañana.<sup>317</sup>

En la utopía freireana el sueño y la esperanza guardan íntima relación, no sólo entre sí, sino con la historia, se trata de una concepción dinámica de la historia entendida como posibilidad, como proyección. La utopía es entonces impensable sin la compañía de la esperanza. Si la utopía es imaginación y posibilidad, ésta no es factible sin el deseo expresado en sus formas narrativas de interpelación que le dan su sustancia.

Desear-soñar para Freire es un acto político necesario, pero también es una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres, en permanente proceso de discernimiento. Una concepción dinámica de la esperanza es para Freire y Bloch un elemento vital de la utopía. Por ello considera que la historia como posibilidad es ininteligible sin el sueño y su deseo de realización. No puede hacerse historia sin proyecto, sin una visión utópica que permita superar el presente que fue construido ayer. Es imposible existir plenamente sin soñar; la utopía no es posible si le falta gusto por la libertad y la esperanza.

---

<sup>317</sup> Al igual que como vimos en el capítulo III la teoría del caos se aplica a situaciones cotidianas.

El valor que deposita Freire en el deseo-esperanza como factor condicionante de la utopía connota una idea de sueño semejante a la que hace referencia Bloch, con su expresión "soñar despierto":

*“La vida de los hombres se halla cruzada por sueños soñados despiertos; una parte de ellos es simplemente una fuga banal. También enervante, también presa para impostores, pero otra parte incita, no permite conformarse con lo malo existente, es decir no permite la renuncia. Esta otra parte tiene en su núcleo la esperanza y lo transmisible que puede ser extraído del desvaído soñar despierto y su taimado abuso, es actuable sin vislumbres engañosas, no hay hombre que viva sin soñar despierto; de lo que se trata es conocer cada vez más estos sueños, a fin de mantenerlos así dirigidos a su vida cotidiana de manera eficaz (...).”<sup>318</sup>*

Bloch y Freire articulan el soñar despierto con la esperanza, como componente sustantivo que opera como "inyección" imprescindible para mantenernos vivos, para ser realmente humanos y transformar el mundo. La esperanza es el deseo expresado en la narración que sirve a la utopía como punto de partida y de llegada en la necesidad de estar vivos plenamente para ser historia concreta y, en ello, hay una gran responsabilidad: la vida de toda la humanidad. A partir de la importancia que adjudica Freire a la esperanza y a la necesidad imperiosa de educarla, podemos comprender porque el futuro que soñamos no es inexorable y tenemos como deber ético producirlo. Freire reconoce que si bien necesitamos de la esperanza como el pez necesita el agua, la esperanza sola no transforma el mundo. Actuar, movidos por esta ingenuidad, es la mejor manera de caer en la desesperanza, en el pesimismo, o bien, en términos posmodernos, en el desencanto. Pero tampoco podemos olvidar que prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo pierde su impulso inicial, pues nuestras acciones éticas no pueden reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, que convertiría a la esperanza en frívola ilusión.

En conclusión se puede decir que hacer pedagogía de la esperanza es el reto inmediato que implica el encargo social de contribuir, de manera intencionada y sistemática, a la concientización-politización de las víctimas, a la liberación de sus corporalidades traducidas en tipos diferentes de racionalidades, que aún en nuestros días se encuentran victimadas en la dominación, domesticadas y cosificadas por el terrorismo de la sociedad moderna y prisioneras de los victimadores.

---

<sup>318</sup> FREIRE Paulo, Pedagogía de la esperanza, p 46.

### 3.4 La Esperanza y heterotropía.

Iniciemos este párrafo con el siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son los problemas que enfrentamos para realizar una pedagogía de la esperanza en una época donde los macro relatos liberadores son considerados como la causa principal de la desesperanza?. Este cuestionamiento presenta nuevos horizontes problemáticos a la tradición que sustentó las primeras investigaciones sobre la pedagogía de la esperanza en la responsabilidad ética por el oprimido.

Con el fin del siglo pasado, nació un movimiento que le dio un nuevo significado por relacionar el arte, la vida cotidiana y la esperanza. A este movimiento estético se puede concebir como “*el paso de la utopía a la heterotropía*”. Se trata de un conjunto de corrientes orientadas a trascender lo utópico en la versión de la estética moderna; su punto de partida está en la crisis que se produjo con el análisis sobre la función utópica del arte y su rechazo a ser encajonado en las visiones academicistas.

Este era un movimiento que ponía en crisis el sentido de la utopía dentro de la categoría de comunidad universal como un ideal trascendental de sujetos que disfrutaban de su plena realización en el desarrollo de la estética. La afirmación en términos de la experiencia de pertenecer a una comunidad por medio de la estética es puesta en crisis a finales del siglo pasado. Este concepto de comunidad nace en Kant como una referencia a la comunidad universal humana de la razón.<sup>319</sup> Sin embargo, los movimientos de los años ochenta que se encontraron inmersos dentro de la cultura de masas, multiplicaron los ámbitos de la estética de lo universal hacia otros sentidos en la búsqueda de la multivocidad. Para este nuevo movimiento el significado de comunidad no es solamente una comunidad universal humana, existen diferentes formas de comunidades que no pueden reducirse al concepto etnocéntrico de comunidad universal guiada por la razón.<sup>320</sup>

---

<sup>319</sup> Los referentes que lo generaron fueron la crítica hacia la *vanguardia*, entendida ésta como la idea de progreso u su estrecha relación con el principio de que el avance de la cultura es obra de una élite artística e intelectual, una vanguardia productora de nuevas obras y estilos como nuevas formas del arte jamás conocidas. El papel de la vanguardia era elaborar nuevas formas de realidad que fueran a la punta del progreso. *Universalismo* como la búsqueda de una realidad universal subyacente a todo entendimiento, bajo el supuesto de que había un estilo universal al que todos los artistas tenían que ceñirse independientemente de sus proyectos individuales. Un ejemplo lo tenemos en la manera en como se desarrolló el currículum de las escuelas de arte que guardaba mucha semejanza con la renovación de las grandes urbes de inicios del siglo XX. Ambos estaban espiritualmente vinculados a la idea de que la novedad proviene de la reforma que produce los expertos que cultivan la disciplina en las técnicas universales. Este referente se utilizó para diseñar las viviendas de los pobres en las grandes urbes como parte de su incorporación a la modernidad. Cfr. EFLAND, Artur D; *La educación en el arte postmoderno*, pp 22-23.

<sup>320</sup> Cfr. VATTIMO Gianni, *La sociedad transparente*, p 155

La crisis que generó el incumplimiento de los ideales de los movimientos revolucionarios frente al mundo burgués de la modernidad, hizo que la estética dejara de ver a la utopía dentro del arte como un ámbito unitario. En este sentido se propuso el acceso al problema en tanto sinónimo de los diversos modos de apreciación del arte y su valor. La experiencia del arte de la cultura de masas que propone múltiples sistemas de valoración comunitaria, se opone a la experiencia estética de la modernidad que opta por el mundo del hombre burgués como el prototipo de comunidad universal. Vivimos en la sociedad donde lo estético en especial de la imagen, se ha instaurado en la comunidad como un sentido complejo; esta situación ha disuelto el referente de la comunidad universal que se tenía como prototipo de imagen universal y su correspondencia con el modelo de la sociedad burguesa.

La estética de la heterotropía, nace en el momento en que la epistemología rompe también con la concepción científica del mundo como objeto único, el conocimiento se entiende hoy desde la referencia a muchos mundos y no sólo uno, lo que llamamos mundo es un horizonte regulador que no se articula a un solo referente, porque no es solamente un sentido unitario de la realidad. La estética de la heterotropía se suma a la proliferación de muchos mundos y se opone al concepto de mundo unitario del cual la ciencia hoy la ciencia difícilmente puede hablar. Cuando el mundo era solamente un horizonte de sentido, se pensaba que era muy fácil determinar sus funciones, hoy el problema inicia con la delimitación de una multiplicidad de mundos.<sup>321</sup>

La utopía estética vive hoy el reconocimiento de los múltiples modelos que presupone la manera en como las comunidades lo traducen desde sus multiplicidades de sentido. Este es el fino hilo conductor que define una tendencia de la heterotropía en el mundo actual.

*“A mediados de los años sesenta tuvo lugar una profunda revolución de la historia del arte; tan profunda que, de hecho. No hubiera sido exagerado decir que el arte, tal y como había sido entendido históricamente, había llegado a su fin a lo largo de esa década tumultuosa”.*<sup>322</sup>

La heterotropía, significa reconocer el pluralismo vertiginoso que los distintos grupos y la manera en como logran desde sus propios modelos constituir diferentes referentes que en más de una ocasión son volátiles. Sin embargo un punto que los unifica es la pretensión explícita o implícita de no identificarse con el modelo

---

<sup>321</sup> Cfr. Ibid, pp 164-165.

<sup>322</sup> Gablick. En EFLAND, Artur; op-cit, p 16.

universal de comunidad humana. Esto también significa que han adquirido un permanente sentido de la crítica hacia toda forma de absolutización del mundo. En esencia la utopía es para el movimiento de heterotropía una capacidad para vivir en distintas dimensiones de lo imaginario, otras posibilidades de existencia que refieren a la vida cotidiana y la aparición de mundos distintos.<sup>323</sup>

El paso de la utopía moderna a la heterotropía significa la liberación de modelo único de la comunidad universal con todo su ornamental ontológico y su pedagogía. El nuevo interés es la significación del mundo de la vida en especial la cotidianeidad como un proceso de reenvío de mundos posibles desde los imaginarios marginales.<sup>324</sup>

Se trata de una acción que cuestiona la permanencia inmutable de las estructuras unitarias del mundo moderno, tanto en su situación como en su trasfondo, este es el paso de la experiencia de la utopía a la heterotropía.

Indiscutiblemente que para desarrollar nuevas orientaciones en la pedagogía de la esperanza se tiene que establecer un diálogo con la heterotropía, porque esta última se propone romper con uniformidad y mantener el pleno reconocimiento del derecho de cada grupo y persona a desarrollar su propia diferencia. Dos vertientes de la multiculturalidad expresan la consideración que esta nueva forma de pensar tiene para los procesos pedagógicos. La primera pretende ayudar o acoger a las personas de otras culturas para que realicen sus formas de expresión sin enfrentamientos con la cultura formal. La segunda vertiente sustenta la pluralidad de opciones disponibles, de acuerdo a los mejores intereses de cada contexto temporal o

---

<sup>323</sup> Aunque este ha sido su objetivo, no podemos afirmar que en todos los casos se estén apartando del modelo del mercado en la circulación de mercancías de intercambio simbólico.

<sup>324</sup> En esta parte de la tesis abordaremos de manera enfática el concepto de postmodernidad que corresponde a: Una categoría que se usa indiscriminadamente para designar los profundos cambios de la sociedad postindustrial. Otros emplean el término para significar su rechazo a la modernidad y sus movimientos del mismo modo en que la modernidad rechazaba la tradición. En este punto la definición de postmodernidad se vuelve problemática ya que si la modernidad se caracteriza por producir prácticas que repudiaban los estilos tradicionales anteriores, se puede decir que la postmodernidad al repudiar a la modernidad está cumpliendo el mismo ciclo, pues suscribe la misma idea de progreso. En este sentido el cuestionamiento sería el siguiente: ¿No es la idea de progreso un macro relato? Otra nueva versión de la postmodernidad no niega los cambios pero discute el supuesto de que estos cambios pueden ser legitimados como avances positivos de la cultura humana. Los macro relatos son substituidos por “micro relatos” y la postmodernidad no sería un momento superior de la modernidad. En sentido la postmodernidad viene desarrollando una sensación que tiende hacia la fragmentación del tiempo, del espacio y del sujeto (lo que habla de una pérdida de coherencia y la identidad y la producción social). El tiempo se combina como un “collage”. Los tiempos se ven como fragmentados y no en una línea directa y única. Esta fragmentación da lugar a la combinación de fragmentos provenientes de culturas diversas también sirve para destacar el eclecticismo que tiene su espacio privilegiado en los medios de comunicación. Cfr. Ibid, p 57.

espacial. En esencia se trata del igual derecho de todas las personas a elegir el ser diversa y educarse en sus propias diferencias.<sup>325</sup>

La tesis de la apuesta por la heterotropía es fundamental para la construcción de una pedagogía de la esperanza, en el sentido de su ruptura con los modelos unívocos de racionalidad moderna, apuntando también a la necesidad de la diversidad. Sin embargo este cuestionamiento también tiene que considerar la redistribución de los recursos humanos y materiales de forma que se consiga que nadie estructuralmente ocupe una posición victimación por poseer elementos culturales diferentes.<sup>326</sup>

La heterotropía del multiculturalismo participa de una pedagogía de la esperanza en el reconocimiento de un territorio global donde existen diferentes culturas y el requerimiento que todos los sujetos tienen a la igualdad de condiciones para el acceso a la multiculturalidad. El enfoque multicultural también le da fundamento a la pedagogía de la esperanza en su tendencia heterotrópica. Sin embargo no podemos olvidar las condiciones materiales, dialógicas y de participación en la transformación que respetando los referentes multiculturales mantengan su posición de no sometimiento a un sólo modelo, en una sociedad predominantemente desigual, se corre el riesgo de repetir itinerarios que refuerzan las desigualdades existentes, por lo anterior, es necesario respetar los distintos procesos de apropiación culturales, sin obviar el contexto de desigualdad con los que nos apropiamos de la cultura. En este sentido conviene subrayar de manera enfática que el asumir la diferencia no significa que ésta mantenga sus condiciones estructurales de desigualdad.<sup>327</sup>

Lo que aporta el diálogo de la pedagogía de la esperanza con la heterotropía es que no podemos someter a todas las personas a una cultura homogénea, es necesario considerar que el multiculturalismo enriquece el deseo-esperanza.

---

<sup>325</sup> Este modelo cuando se radicaliza en sus fundamentos se convierte una versión moderna del etnocentrismo tradicional. Aún cuando en el discurso mantiene la afirmación de no ser racista, le da un tinte de “falsa neutralidad”, cuando no reconoce que es la cultura dominante la que determina las reglas y solamente acepta a los que desean integrarse. El mantener una sociedad de las desigualdades en los ámbitos materiales, formales y de factibilidad no puede propiciar en la praxis educativa una igualdad cultural y por tanto cancela el deseo-esperanza.

<sup>326</sup> Estas versiones del uso de la cultura que ha utilizado el pensamiento transformador de Vigotsky hacia la fundamentación de versiones adaptativas de conservadurismo. Si el autor revolucionó el campo de conocimiento al vincular los contextos sociales con el desarrollo cognitivo para la creación de mundos más humanizados, las prácticas actuales de lecturas simplistas, han abandonado lo sustancial al solamente quedarse en la vinculación pero ocultar la transformación.

<sup>327</sup> Un ejemplo de esta tesis es el uso de teorías que en sus fundamentos se presentaron como transformadoras de la realidad (Vigotsky) y que hoy en el multiculturalismo encubre su enfoque conservador para mantener a los sujetos en su estado de desigualdad originario o para unos pocos sean absorbidos por las culturas dominantes. En muchas escuelas de “élite” se usan las teorías de Vigotsky para desarrollar las actitudes de competencia dentro del currículo, sin embargo la crítica solamente se da a escala cognitiva y no cuestionan la desigualdad, limitándose a presentar la diversidad individual de apropiación de los sujetos.



En este sentido una posibilidad de traducir el diálogo a prácticas específicas de pedagogía de la esperanza es lo que propone Braudrillard: La alternativa revolucionaria tiene que darse en el marco de las sociedades simbólicas, y se centrarían en las prácticas de la vida diaria, a través de la micro-esfera de la vida cotidiana en las minorías marginales, esto significaría una revolución en el estilo de vida, en el discurso, en el cuerpo, en la sexualidad, en la comunicación en la búsqueda de la emancipación de toda forma de represión social. Lo expresado también se puede traducir de forma analógica con lo visto en la teoría del caos. En un principio lo común (que es la sobrevivencia), nos haría reconocer que al interior de los sistemas pedagógicos, debemos trabajar con atractores y fractales, porque la acción pedagógica es un infinito fractal y como tal se da en espacios de definición infinita.<sup>328</sup>

Si se especifica la pedagogía de la esperanza en el contexto de heterotropía hay que hacer un análisis de los ámbitos que conforman la generación de la desesperanza: *simulacro, implosión, hiperealidad*.

*“El simulacro ya no es el de un territorio, un ser referencial o una sustancia. Es la generación por modelos de lo real sin origen ni realidad: lo hipereal (...).*

*Hoy es realidad cotidiana en su totalidad –política, social, histórica y económica –la que de ahora se incorpora al hiperrealismo.<sup>329</sup>*

La esencia del simulacro está en el advenimiento de una era postmoderna que se acentúa en las sociedades urbanas de los países con alto desarrollo económico que como hemos venido analizando, presentan simulacros donde la tecnología está generando esta “modelización” de los hipereales que abandona la representación fáctica de la realidad. El modelo de la información es el espacio de la hiperealidad en una modalidad de “forma nebulosa” que en su exceso de innovación formal conduce a estados de catástrofes cada vez mayores. Es innegable que en muchos sentidos pero sobre todo en el terreno de lo educativo, hemos entrado dentro de la era del simulacro gobernada por modelos, códigos y cibernética que proyectan modelos con los mismos niveles de referencia a lo real.<sup>330</sup>

---

<sup>328</sup> Cfr Braudrillard, Jean. En QUEVEDO, Amalia, op-cit, pp 166-167.

<sup>329</sup> Idem

<sup>330</sup> Los multimedios crean una hiperrealidad en su forma de “cortar y pegar” el tiempo y el espacio que es incompatible con la relación que establece la corporalidad con lo fáctico en el mundo donde la mediación no está implicada con estas formas tecnológicas. Las imágenes se mueven a velocidades vertiginosas entre escenarios que parecen reales en lo fáctico pero resultan sobre “expuestas” por percibirse como más nítidos, brillantes e intensas en el marco de la “pantalla”. En este marco se despliega la hiperrealidad.

La categoría de simulacro la liga Braudillar con lo hiperreal como componente central que explica la postmodernidad, en esta época ya no existe la vieja distinción de la modernidad entre real y no real, ahora se conceptualiza como imagen o simulacro y realidad implosionada, el discurso postmoderno -nos dice- que está desapareciendo la experiencia misma y por lo tanto el fundamento de lo real.<sup>331</sup>

*Lo hiperreal se presenta, cuando “(...) lo real no es simplemente dado (como un paisaje, o una flor), sino que es (re)producido artificialmente como <<real>> simulado, no se vuelve irreal ni surreal, sino, por el contrario, más real que lo real; es un real retocado y restaurado, de semejanza alucinatoria consigo mismo. Para Braudillar, por ejemplo, los modelos de EEUU que hay en Disneylandia son más reales que lo representado por ellos, en la medida en que los EEUU se hace cada día más como Disneylandia.”<sup>332</sup>*

Esta es una de las tendencias de la sociedad postmoderna, su pretensión es que la hiperrealidad invada todos los espacios haciendo de la vida escolar un significativo de simulacros e hiperrealidad, estos escenarios pretenden absolutizar toda la realidad, aún más la hiperrealidad se define como la realidad misma. Se pretende suplantar la categoría de realidad por el simulacro, hiperrealidad en el espacio de los multimedia que *implosionan* las fronteras perdiéndose el sentido inicial, esto significa que difícilmente se puede distinguir la realidad y el espectáculo, así tenemos una postmodernidad que da lugar a que todo sea “visto” como un espectáculo. Las relaciones pedagógicas se están convirtiendo en un espectáculo, porque se resalta la forma de lo visto sobre el contenido.<sup>333</sup>

*“El concepto de implosión es clave en la teoría social postmoderna de Braudillar. En Occidente, el mundo industrial estuvo marcado en la época moderna por la explosión: explosión en la producción de bienes y servicios, en la ciencia, en la tecnología, las fronteras nacionales, el transporte, la comunicación, el capital. Es el mundo de la diferenciación de las esferas sociales, discurso, valores. La teoría de la implosión describe por contraste un proceso de entropía social que lleva al colapso de las fronteras, a la implosión del significado en los medios de comunicación, y la implosión de estos medios y de lo social en la masa.”<sup>334</sup>*

---

<sup>331</sup> Cfr. Ibid, p 168.

<sup>332</sup> Ibid, p 169.

<sup>333</sup> Un ejemplo de esto son los llamados centros comerciales, donde las imágenes se engendran mutuamente y su referencia a otras formas de la realidad es solamente virtual.

<sup>334</sup> Ibid, 169.

Las tres categorías *simulacro* e *hiperrealidad* y sus acciones de *implosión* se manifiestan en el ámbito de los multimedia del ciberespacio del ningún lugar, como uno de los prefijos que parece hoy guiar toda nuestra vida para significar un mundo que pretende distanciarse de la materialidad de la realidad.

Una pedagogía de la esperanza no puede mantenerse al margen de traducir estas categorías en su trabajo pero al mismo tiempo tiene que prevenirnos de la relativización del sentido de lo real mediante lo hiperreal o el simulacro. Hemos visto que estos escenarios son los que tienen mayor significación en nuestras sociedades postmodernas, por lo que deben ser incluidos en la racionalidad comunicativa para la construcción de la pedagogía de la esperanza; sin embargo no podemos limitar el sentido de lo real al simulacro o la hiperrealidad. El mundo postmoderno se ancla en estos presupuestos para declarar la muerte de todos los presupuestos y conducirnos por el ciberespacio donde todo flota en el nihilismo sin anclaje o lugar seguro. El ahora del ciberespacio fragmenta al sujeto hasta llevarlo a extremos límites. En este sentido el mundo se presenta solamente en las formas, pero no puede ocultar su esencia que se desprende del ser de los objetos-mercancías y de la univocidad de las reglas del mercado.<sup>335</sup>

La escuela es un espacio ideal para comprobar que la creciente presencia en un mismo territorio de gente de diferentes orígenes, etnias lenguas y culturas tiene enormes posibilidades de enriquecimiento de una pedagogía de la esperanza por la vida plena de todo la humanidad. El avance de la esperanza está dictaminado en gran medida por la hibridación de la cultura que da por resultado una permanente de-construcción de los centralismos. Estamos hablando de la esperanza que significa para las personas el convivir en el mismo territorio pero teniendo un origen diferente.

Sin embargo el principal reto está en de-construir el etnocentrismo cultural. No se trata solamente de reciclarnos como sociedades multiculturales donde existen distintas culturas que no se tocan o está unidas por la hiperrealidad solamente. Tampoco se trata de la limitar la educación al papel de la tolerancia cultural. Se trata de impulsar la tras-cultura como espacio privilegiado de la pedagogía de la esperanza por la vida plena de la humanidad, como una sociedad que tiene espacios comunes de cultura simultanea en la responsabilidad ética que hace posible la autonomía.

Esto es posible si vemos la trans-culturalidad, en el diálogo con el contexto de producción de la cultura originaria, como una forma de superar la exclusión de lo denominado como primitivo, lo tribal, lo popular y la marginación de los grupos

---

<sup>335</sup> Cfr. Ibid, p70.

menos privilegiados. Un segundo aspecto para generar la pedagogía de la esperanza es que el conocimiento no defina de forma exclusiva y rectora la actividad educativa, si introducimos la multiculturalidad dentro del problema pedagógico, sensibilizamos la oposición contra la victimación y nos vincula con el problema ético de responsabilidad por la vida plena de toda la humanidad.

En conclusión la pedagogía de la esperanza abarca el conjunto de aspectos del mundo de la vida que requieren ser orientados en la dimensión trans-cultural. Ya no se trata –por ejemplo- de estudiar solamente la historia de un estado sino de los habitantes de un mismo territorio conformado por diferentes culturas. Del cruce y su producto que es la hibridación la cual enriquece los procesos pedagógicos, no solamente por trabajarse con los elementos culturales distintos, sino por la generación de nuevas realidades en la creación de culturas mestizas que ha sido uno de los móviles principales para que la humanidad se siga manteniendo viva.<sup>336</sup>

Así entonces si solamente se tiene en cuenta el ciber-espacio de la heterotropía sin una pedagogía de la esperanza implicada con la ética de vida plena para toda la humanidad, corremos el riesgo de cambiar en la forma con alta velocidad pero no en la dependencia estructural a las reglas de mercados, a sus formas de equivalencia dentro del cálculo del costo-beneficio. La hiperealidad y el simulacro en este mundo postmoderno da un nuevo sentido a la realidad y por lo tanto se conforman como parte sustancial para análisis de la pedagogía de la esperanza, sin la heterotropía no se puede entender al mundo dentro de la óptica del postmodernismo. Sin embargo no podemos perder de vista que el fundamento de la pedagogía de la esperanza es la victimación y que al explicarla de forma dispersa o en mutación no quiere decir que pueda ser sustituida en su condición de corporalidad viviente victimada como punto de partida de su deseo de transformación.

### **3.5 La esperanza como nuevo ámbito de diálogo.**

Lo visto hasta este punto de la investigación, nos convoca a una “reinención” del sentido para lograr una pedagogía de la esperanza que se mantenga como deseo permanente de la transformación y de no abandonar, como sociedad el sueño desde la denuncia que anuncia el proyecto abierto de las dimensiones victimadas de la realidad.

La esperanza es siempre pedagógica, porque es el deseo que desencadena la tensión ética entre el éxtasis histórico presente y la opción de un futuro que

---

<sup>336</sup> AYUSTE, Ana; Flecha Ramón, et-al; Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. pp 69-70.

contienen la narrativa para imaginar distintos tipos de racionalidades como futuros posibles dentro de una visión plural.

El diálogo con las formas del pensamiento moderno y postmoderno nos dan referentes para el trabajo, aún más por medio del análisis hemos llegado hasta el punto donde se podría tematizar si existe un solo modelo o tendríamos que hablar de una gama de modelos simultáneos posibles, ya que siguiendo a la heterotropía podemos afirmar que en la actualidad no existe un sólo marco de referencia para el principio esperanza.

Proponemos que la dialéctica de la pedagogía de la esperanza se desarrolle mediante el principio lógico de necesidad y suficiencia que nos marca la manera en como se mantiene un diálogo con una esperanza dinámica e interactiva. Esto le da el carácter trascendental a la pedagogía de la esperanza, cuando asumimos que no puede tener formas inmutables.

Justamente el sentido de los signos de la esperanza que recuperan el “inédito viable” como creatividad, hace que la decepción por la no llegada de la utopía, no sea una decepción por los principios éticos de los modelos liberadores, más bien por su especificidad en la articulación pragmática. Indiscutiblemente que la esperanza tiene trabajar con un tiempo del instante en que se vive y los signos de la victimación son los que impiden absolutizar ningún modelo pedagógico. Si tomamos en cuenta lo anterior, haremos de la pedagogía de la esperanza con sentido ético crítico, un deseo permanente que expresado en narratividad nos guíe en el “inédito viable” y haga el diálogo con la heterotropía, para mantenernos en permanente trabajo transformador frente a tanto dolor y ruina.

Sólo con estos signos que reconocen los fragmentos de la esperanza por las utopías puestas al extremo del límite vida-muerte, es que podemos generar una pedagogía de la esperanza por la vida plena en la responsabilidad ética. La pedagogía de la esperanza no debe perder su relación de diálogo con la racionalidad de la voluntad, la inteligencia, el “inconsciente” y la praxis política que se traduzca en acciones macro y micro sociales para la revolución de las condiciones materiales, dialogantes y los proyectos de desarrollo.

Si ejercemos una pedagogía de la esperanza que reconozca el deseo de utopía, la narración, el inédito viable y la heterotropía de la pluriculturalidad, podemos oponernos al terrorismo del mercado capitalista totalizado. Una nueva sociedad más compleja y diferenciada que interpela movida por la esperanza que se guía por la denuncia y el anuncio, en el marco de la racionalidad comunicativa y la articulación a proyectos concretos en lo micro y lo macro social, que construyan el deseo de realización en la vida plena.

Para que trabajemos con la pedagogía de la esperanza, hay que generar la competencia como habilidad de aprendizaje sobre los ámbitos que hemos venido describiendo y aplicarlos al sueño de la transformación de mundos posibles.

Como deseo-racionalidad, narrativa, inédito viable y multiculturalidad, la pedagogía de la esperanza se despliega en su “situación” más cercana a la constitución de la vida, porque se presenta en la forma del deseo que impulsa la dimensión imaginaria, en tanto anticipación de un futuro distinto, es el deseo como afectación que orienta las acciones en la construcción del reino de la vida. En la tarea de construir un futuro desde el presente denunciado en la victimación del último límite que es la vida misma, la esperanza participa como un deseo hecho narración en el reconocimiento de una multiculturalidad.

La esperanza no es idealidad absoluta es realidad activa, realidad en posibilidad traducida al ámbito del deseo, una narración, un “inédito viable” que se expresa en la multiculturalidad como condición previa de todas las dimensiones del conocimiento que posteriormente engendran la concreción para la transformación. La esperanza se halla en la actividad humana como previo deseo del todavía-no que participa del utópico real posible.

Si entendemos que la corporalidad contiene siempre la dimensión de esperanza, y que ésta aparece de manera radical, cuando la subjetividad se ve afectada en su fundamento de vida, la esperanza es latencia que da sustrato a la utopía (inédito viable). Las dimensiones de la subjetividad afectadas por la saturación, exclusión y victimación terrorista, expresa el deseo constitutivo de la concientización, que se convierte en fuerza explosiva contra la negación de la positividad de la vida y se configura como el deseo de esperanza. Deseo de transformación en su espacio de negación, deseo positivo en su espacio de vida plena

La importancia de la esperanza como condición de posibilidad de todo proyecto pedagógico es que le da sentido a la relación entre ética y proyecto, deseo en posibilidad que da significación a la conciencia anticipadora: el futuro como temporalidad constitutiva.

Al final se concluye que esencia la esperanza nace por la afectación de la positividad de vida, se expresa privilegiadamente en escucha responsable y se hace presente en la narración como fundamento de la utopía. La esperanza se concretiza en la utopía que asume al mundo como ámbito material, dialógico y eficiente del saber anticipatorio.

La esperanza en los proyectos pedagógicos impulsa el horizonte utópico que aparece, entonces, como el yo y el nosotros histórico, como configuración vívida, sin concesiones y en permanente crítica contra el terrorismo del mercado total, así concluimos que toda opción ética tiene un momento utópico mediado por la esperanza que la hace aparecer como itinerante, mordaz, irónica y distinta en su lenguaje, pretende mediante la reflexión vincularse con la transformación del mundo. El tránsito de la denuncia al anuncio es el deseo por la transformación-hecho narración. De este modo la ruta de la historia va de una topía, a través de una utopía, a otra topía a través de la esperanza.<sup>337</sup>

Con los elementos vistos, podemos apreciar como la pedagogía de la esperanza se fundamenta con los términos del deber hacer y con el deber ser orientador desde los criterios y principios éticos de vida plena para toda la humanidad.

*“(...) un proceso particular (...) que reúne de una manera original la ciencia, la crítica y la fantasía”, es un punto crucial de definición de los proyectos pedagógicos”<sup>338</sup>.*

Sin embargo, no podemos olvidar que estamos hoy en la época del aburrimiento de la modernidad que ve su creación desprovista de sentido (postmodernismo radical), como un gran escenario en donde la ceremonia se desarrolla en el ritual de la repetición. Esto es una parte sustancial del planteamiento hecho en el capítulo primero sobre el fin de la historia, la modernidad aburrida, echa un vistazo a su creación y se pregunta en su soliloquio paranoico si realmente valió la pena. Esta situación nos da como resultado “la pedagogía del tedio” que es el signo de la incertidumbre del estado sospechoso de la generación del superávit, y más aún significa la condición que nos puede llevar a la destrucción de todo el planeta.<sup>339</sup>

En la práctica pedagógica del tedio se enseña el aprendizaje de la desesperanza, se enseña que nunca se ha tenido la capacidad de pensamiento, sentimiento e imaginación en la promesa por un mundo de vida plena. Llegado este punto la práctica pedagógica del tedio sugiere visiones desesperanzadoras para la humanidad como las ideas “del fin de la historia”.

---

<sup>337</sup> Cfr. GARCIA, Méndez Julieta Valentina, Utopía y proyecto pedagógico. En Perfiles educativos número 74 año 1996. p27.

<sup>338</sup> Ibid, p 30.

<sup>339</sup> Ibid, p 244.

En este capítulo reforzamos la tesis de que la pedagogía del terrorismo no puede ser racionalmente justificada, porque está cortando la rama en donde está sentada toda la humanidad. Por tal motivo todos aquellos que estamos comprometidos con los actos educativos que se fundamentan en el principio de vida plena para toda la humanidad, consideramos la necesidad de generar acciones pedagógicas contra el realismo cínico total que acepta que el terrorismo es la solución final.

En el siguiente capítulo mostraremos como se puede trabajar para el desarrollo de una pedagogía de la esperanza que mantenga el sentido de vida con responsabilidad ética a nuestro mundo. Veremos la manera en como se puede crear una actitud de pedagogía de la esperanza que sirva como impulsora de proceso de enseñanza-aprendizaje para la producción, reproducción y desarrollo de una racionalidad de vida plena.

Nuestra tarea pedagógica, nunca fue tan importante, consiste en señalar que nuestras acciones requieren de abrir una rendija en la historia del “McMundo”. Esto reafirma la tesis con la cual hemos trabajado en este texto: hay que generar la esperanza en un sentido ético para oponernos al fundamentalismo de la muerte.

En este capítulo se concluye sobre la necesidad del reconocimiento de fundamentar la pedagogía de la esperanza en la vida que se manifiesta en la complejidad de lo real, para que desde aquí se produzca la esperanza y se pueda pensar críticamente en todas las acciones humanas. Es necesario por lo tanto, dejar de poner énfasis en las prácticas pedagógicas que se sostiene solamente desde un tipo de racionalidad ubicada en el marco del totalitarismo del mercado que hacen del mundo una empresa de racionalidad eficiente, obsesionada “fanáticamente” por el control del planeta.

*“El mundo no sabe donde está su casa, dijo Luca, un niño de tres años, mientras miraba un mapa, o podría estar mirando un noticiario(...).”<sup>340</sup>*

---

<sup>340</sup> GALEANO, Eduardo. En Pérez Esquivel Adolfo, op-cit, p26



Admitir que el futuro es incierto no es resignarse a volver al pasado o detener el tiempo en el presente, es dialogar con el pasado y resignificar el futuro complejizando la idea de que el mejor de los mundos posibles, no significa renunciar a la idea de un mundo mejor en su multiculturalidad.

# CAPÍTULO IV

## **CAPÍTULO IV**

### **LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA DESDE EL MÉTODO HERMENÉUTICO**

*Contrapón el presente  
perfecto al futuro con:  
HABRÁ SIDO DICHO.  
Derrida.*

Hagamos NOSOTROS de la comunidad de comunicación educativa una condición del tiempo futuro que escuche la interpelación y transforme el mundo hacia la vida plena de toda la humanidad.

El capítulo anterior concluye con la necesidad de generar formas teóricas que desarrollen la pedagogía de la esperanza. En este apartado se dará respuesta a la pregunta: ¿cómo generar modalidades pedagógicas que produzcan las condiciones de posibilidad para que de manera intencional y explícita, generemos actitud hacia la acción pedagógica encaminada a la esperanza de la racionalidad de vida plena para todos?. Está muy claro que una pedagogía de la esperanza no puede quedarse en la exclusividad de la reflexión teórica, requiere también de formas concretas de trabajo que expresen narrativamente el deseo del inédito viable en un mundo pluricultural.<sup>341</sup>

En este sentido, la exposición del capítulo nos establece la manera en como se podría trabajar con la pedagogía de esperanza, manteniendo el hilo conductor de la tesis: tener el deseo-realización de un mundo donde la vida sea posible y la manera en como ésta se proyecte en todas sus potencialidades (re-describir el mundo).

---

<sup>341</sup> Uno de los horizontes de diálogo al trabajo expuesto en 1998 en mi tesis de maestría, sobre la necesidad de generar espacios de trabajo en torno una pedagógica que desde los criterios y principios de una vida plena para toda la humanidad, adquiere en este capítulo la necesidad de articularnos a este cuestionamiento.

El capítulo se compone de cinco partes. En la primera se muestra el ejercicio problemático que significa la construcción de una hermenéutica crítica, posteriormente se da cuenta el sentido semántico de la palabra hermenéutica, acto seguido se ven las principales fuentes históricas de la hermenéutica clásica que se desarrollaron durante la antigüedad, dentro de la parte cuarta analizamos los sentidos de la hermenéutica en la modernidad y por último exponemos las condiciones que genera la aplicación de la hermenéutica al trabajo pedagógico para la generación de la pedagogía de la esperanza.

La hipótesis presentada en este capítulo es que si bien es cierto la hermenéutica trabaja con los ámbitos del conocimiento, la necesidad del trabajo con la pedagogía de la esperanza hace que la hermenéutica retome la ética en su sentido crítico. Así la hermenéutica se convierte en una postura alternativa para el desarrollo de una pedagogía de responsabilidad solidaria por la vida de la humanidad. Interpretar críticamente significa generar las condiciones de posibilidad para la generación de una racionalidad de la pedagogía de la esperanza. Siguiendo sus líneas, lo que está en juego en el trabajo hermenéutico no es solamente el problema del conocimiento, también y de manera privilegiada las cuestiones de responsabilidad ética que fundamentan toda la praxis.

Es pertinente acotar que “de suyo” la hermenéutica no puede ser vista como una posición idealizada de solución al problema sobre la construcción de la pedagogía de esperanza. Se trata más bien del reconocimiento sobre las condiciones y los ámbitos desde donde podemos construir una “pedagogía de la esperanza” que mantenga como constante el interés por el principio ético de responsabilidad solidaria por la vida plena de toda la humanidad. Así entonces, la hermenéutica es una mediación de trabajo para la generación de la pedagogía de la esperanza. Cabe subrayar que no se debe caer en la ilusión de pensar que con la hermenéutica crítica daremos respuesta a todos los problemas pedagógicos, más bien se trata de un ámbito de trabajo desde donde se puede fincar la deconstrucción-construcción de la pedagogía de la esperanza. Este capítulo propone una pedagogía de la esperanza fincada en el trabajo de la hermenéutica crítica, como una mediación que sirva para generar los nuevos sentidos del diálogo donde se realice el ejercicio de la racionalidad vital. En síntesis se trata de reasumir la temporalidad del infinito caos entre lo necesario y lo contingente de los procesos pedagógicos.<sup>342</sup>

---

<sup>342</sup> La categoría de “salvífico” surge al interior de las ciencias de la teología, a través de ella se expresa el concepto de que una determinada posición frente al mundo nos proporciona la solución a todos los problemas, sin considerar que cualquier acción que se articule al problema de la transformación exige una propuesta holística

#### **4.1 La hermenéutica como un espacio de construcción crítico.**

En este apartado se incorpora la hermenéutica como horizonte de comprensión crítico para el trabajo pedagógico, con esto queremos darle un giro a esta investigación para pasar del nivel de la teoría a las formas de específicas de trabajo pedagógico. El presupuesto de la comprensión que se utiliza es que la hermenéutica crítica parte de la realidad de victimación asumida como distinta y diversa, siendo este su sentido de expresión, tenemos que ésta es la condición inicial para el análisis y la práctica de sus principios, es desde la condición de victimación donde se puede generar un espacio hacia la pedagogía de la esperanza.

Hermenéutica crítica significa guiar los sentidos interpretativos desde los criterios y principios de una ética de vida plena para toda la humanidad. Uno de los principales criterios para entender el trabajo hermenéutico ético es no pretender una búsqueda de la unidad esencial de lo social, ni su continuidad absoluta en la historicidad (como un tiempo presente inmutable e infinito), la hermenéutica con sentido ético nos sirve para aceptar el caos como un proceso de ruptura en los efectos no intencionales e intencionales de un orden, este criterio es fundamental para la construcción crítica del sentido vital.

La hermenéutica crítica es un trabajo intencional de reflexión cognitiva, pero también debe ser una praxis existencial de vida que esté presente en todas las manifestaciones de racionalidad vital. Esto implica la posibilidad de que como corporalidades vivas, siempre estemos en condiciones de interpretar, detectando nuevas direcciones y extrayendo sentidos más amplios que partan de la voz de los victimados por el terrorismo.

Si se aplica el criterio ético a la hermenéutica como forma de trabajo de la pedagogía de la esperanza tenemos una relación compleja de efectos intencionales y no intencionales que se proyectan de forma permanente en las narrativas desde el “inédito viable”. Lo anterior se corresponde con la pedagogía de la esperanza que se viene describiendo y cuyo significado es el impulsar a las fuerzas del caos para impedir que un orden determinado históricamente (sociedad del mercado total), se cumpla en su proceso de generación exponencial de víctimas.

El uso de la hermenéutica crítica también nos permite hacer que la pedagogía de esperanza mantenga su sentido vital, mediante la “lectura” crítica de las esencias absolutas y el reconocimiento de los efectos no intencionales de las acciones intencionales.

Así la hermenéutica crítica puede asumirse como una forma que genera la pedagogía de la esperanza. En este sentido es que se entiende a la interpretación

como un deber ético que está al servicio de la producción y que desarrolla los fundamentos que analizan y dan sentido a la praxis que se oponga al proyecto globalizado de la sociedad del mercado total y sus acciones victimadoras.

El modelo hermenéutico crítico es una herramienta metodológica para la generación de la pedagogía de la esperanza, porque la hermenéutica crítica es un modo de vida, así la entendemos; más allá del uso como un recurso técnico para la generación del conocimiento, es una expresión de la racionalidad vital y como tal aporta elementos constitutivos de trabajo para la pedagogía de la esperanza, pues recupera la capacidad interpretativa para que seamos críticos de las víctimas que el mundo de la modernidad neoliberal está produciendo. Estamos en presencia de una hermenéutica del límite que nos sirva para interpelar a la violencia del consenso que es sorda a su coerción y a sus argumentos de hegemonía.

En síntesis se trata de una hermenéutica articulada a la pedagogía de la esperanza, en la intencionalidad de producir un espacio que no se limite a un orden establecido y donde la educación juegue un papel de transformación del mundo instalado en el terrorismo.

En este caso, se trata de una pedagogía centrada en un proceso de enseñanza-aprendizaje hermenéutico que transdisciplinariamente trabaje con la capacidad de reconocimiento de los efectos no intencionales, constituyéndose como proceso pedagógico permanente que engendra la historia futura. Esta situación es el “desde donde hermenéutico” que se opone a las formas pedagógicas que sólo se guían por las normas del control del mercado capitalista, el cumplimiento de sus rituales de evaluación y la aplicación irresponsable de los modelos del discurso hegemónico.

Por lo analizado hasta este momento de la investigación se suscribe lo siguiente: Es necesario que pedagogía de la esperanza tome en cuenta los avances que la hermenéutica crítica ha producido para innovar sus relaciones desde su racionalidad vital. Por lo anterior se hace necesario que la hermenéutica crítica sirva para la construcción de una pedagogía de la esperanza. Si el ejercicio pedagógico se vincula con el trabajo hermenéutico y éste a su vez tiene como principio y fin la ética de la responsabilidad solidaria por la vida de toda la humanidad, se generará un sentido de ruptura con la praxis fragmentaria del determinismo causal o la contemplación de esencias eternas e inalterables.

Realizar una pedagogía de la esperanza desde el trabajo hermenéutico crítico, significa hacer un recorrido por los diferentes referentes de construcción de la hermenéutica. Estos son los temas de nuestros siguientes párrafos; en un primer momento se hará explícito el nivel semántico de la racionalidad hermenéutica; posteriormente ese nivel será resignificado mediante un modelo que implique las

fuentes historiográficas de la hermenéutica y por último el espacio pragmático que responda a la construcción de los fundamentos de una pedagogía de la esperanza.

## 4.2 La hermenéutica en su sentido semántico.

La voz griega hermenéutica, significa primeramente expresión del pensamiento; de ahí explicación y, sobre todo, interpretación de mismo.<sup>343</sup>

*“[La] (...) disciplina de la interpretación, [que] trata de (la comprensión) de los textos; lo cual es (...) colocarlos en sus contextos respectivos. Con eso el intérprete lo entiende, lo comprende, frente a sus autores, sus contenidos y sus destinatarios (...).”<sup>344</sup>*

El sentido semántico de la palabra, representa una modalidad de acceso a la realidad que estamos trabajando, su importancia radica en relación con su sentido comprensivo; sin embargo aunque esta modalidad de la comprensión nos da un horizonte de reflexión y debe ser una condición necesaria para el trabajo, ésta no es suficiente, su nivel de insuficiencia está determinado por la implicación de las palabras con otros contextos de producción. La afirmación anterior, exige un esfuerzo de comprensión hacia nuevos ámbitos de reflexión sobre lo que significa la hermenéutica. Esto nos introduce por la evaluación del sentido de la hermenéutica en la exclusividad de un método para la obtención de conocimiento y su resignificación en el terreno de ética como un ámbito de ejercicio de la razón vital

Se propone, ahora, un segundo momento de la reflexión que se ubicará al interior de algunas de las principales etapas históricas de la construcción hermenéutica. Recurrir al uso de las fuentes históricas y la restauración del nexo vital al cual pertenece la hermenéutica, nos proporciona nuevos ámbitos de comprensión del sentido del trabajo hermenéutico.

## 4.3 La hermenéutica en la antigüedad clásica.

El nivel histórico sirve para explicar desde algunas de sus principales fuentes historiográficas como nace el análisis mediante el método de la hermenéutica. Es pertinente considerar que la referencia al contexto histórico, no se limita a realizar

---

<sup>343</sup> FERRATER, Diccionario de filosofía, p 1493.

<sup>344</sup> BEUCHOT, Mauricio: Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica., p.1.

una investigación de corte descriptivo, se trata más bien del reconocimiento de la hermenéutica como metodología de trabajo para la interpretación del sentido existencial de la corporalidad que se abre al futuro.<sup>345</sup>

En este apartado la propuesta se da en función de establecer una consistente fundamentación para el trabajo de toda pedagogía que se implique en la responsabilidad solidaria por la vida de toda la humanidad y dar el paso a la transformación como un horizonte necesario en todo trabajo pedagógico.<sup>346</sup> Esto significa, que la hermenéutica aplicada al proceso de la pedagogía de la esperanza impulsa la transformación de la posición de univocidad que está generando el fundamentalismo del mercado total y sus acciones terroristas.

Teniendo presente esta consideración, haremos un recorte histórico didáctico que implica determinar un punto de partida el cual se ubica en el contexto de la filosofía griega.<sup>347</sup> Sin embargo cabe destacar que este recorte no quiere decir que el trabajo con la hermenéutica naciera en la exclusividad de la cultura griega. La hermenéutica es mucho más antigua, está ya presente en la racionalidad mítica-religiosa de las primeras civilizaciones agrícolas del norte y centro de África.<sup>348</sup> El recorte es más bien un ejercicio metodológico sobre un punto de referencia para el inicio de nuestro trabajo.

*“(...) la comprensión sólo se convierte en una tarea necesitada de dirección metodológica a partir del momento en el que surge la conciencia histórica, que implica una distancia fundamental del presente frente a toda transmisión histórica (...)”<sup>349</sup>*

La hermenéutica griega trabaja con temas como la retórica, entendida ésta como estructura activa del lenguaje, que se propone ir más allá de la pura recepción

---

<sup>345</sup> La experiencia histórica es artística porque selecciona, ordena, describe. Explicativa porque da cuenta de instituciones existentes. Profética porque junta el pasado con el futuro de una manera crítica. Es decir entiende, juzga y decide.

<sup>346</sup> La hermenéutica no tiene como fundamento el modelo de conocimiento que se expresa en el sentido de verdad como correspondencia de los conceptos, teorías o modelos con los hechos, sino en el reconocimiento de que los hechos en el contexto del conocimiento, siempre están mediados por la interpretación.

<sup>347</sup> Cfr. FERRARIS, Maurizio, Historia de la hermenéutica, p9.

<sup>348</sup> Cuando se está hablando de cultura Griega, se reconoce que está tiene como fundamento el mundo egipcio que colonizó Atenas, Egipto fue maestro del mundo Griego, las referencias se pueden encontrar en las prácticas económicas, científicas y religiosas: La Neith, diosa de Sais es Palas Ateneas, y Platón bien decía que el Dios Thot egipcio había enseñado los números, el cálculo, la geometría y la astronomía a los griegos. También conviene recordar que los métodos hermenéuticos fueron en su parte sustantiva aprendidos por los europeos de Ibn-Snina (Avicena), en su interpretación del El Korán, aplicando la lógica Aristotélica de manera ejemplar. La cultura musulmana es la primera heredera de la hermenéutica griega. Cfr. DUSSEL Enrique, Hacia una filosofía política, p 372.

<sup>349</sup> GADAMER, Georg-Hans, Verdad y método, p 11.



pasiva del mensaje, en esta manera de entender la estructura del lenguaje se introduce una praxis sobre la creatividad que exige el trabajo interpretativo de la interlocución.

En la Grecia antigua, lo hermenéutico no era recepción pasiva del lenguaje, sino antes traer lo nuevo, es decir la novedad del sujeto que porta el mensaje. Se está hablando de una hermenéutica que retoma los principios del papel activo del interpretante para suscribir la tesis sobre el papel principal de la interpretación como una práctica activa que no surge de la recepción pasiva, sino como una práctica de la transmisión activa de lo dicho. Esto conlleva hacia la manera pedagógica en como asumimos la interpretación: la fundamentamos en una recepción pasiva o encontramos siempre en ella un principio de novedad para la generación del futuro. Así la racionalidad hermenéutica en la interpretación no acepta el mundo como un presente absoluto que está dado de forma permanente.<sup>350</sup>

La relación entre ética e interpretación tiene una clave de lectura en el pensamiento socrático, ya que el filósofo de la mayéutica mantiene en el trabajo interpretativo una apuesta por el sentimiento y espíritu de la novedad que toda interpretación debe tener hacia nuevas eras por venir. Esta concepción invade prácticamente toda la filosofía de Sócrates que vincula la ética con la interpretación, él mostraba que la esperanza estaba presente de forma privilegiada en todas las formas interpretativas, pues al ser interpretante un sujeto no es pasivo, más bien es activo, pues siempre se generará la novedad en la interpretación. Indiscutiblemente que esta es una de las grandes tradiciones que nos deja el legado de la pedagogía socrática.

Por lo arriba descrito es que se considera que la propuesta socrática es crítica cuando ésta nos dice que todo presente debe invocar el anuncio por el mundo nuevo. Para Sócrates la vinculación pedagógica con el pasado no tiene una correspondencia lineal con el presente o el futuro, más bien contiene un distanciamiento permanente. Esto lo descubre en la consideración de que la comprensión de los textos antiguos, sufrían un proceso de descomposición, por este motivo la interpretación no era una lectura estática del pasado, apuntaba hacia el futuro que siempre se anunciaba como distinto.<sup>351</sup>

En los métodos retóricos encontraba Sócrates la manera de adaptar los mitos arcaicos al contexto de una sociedad distinta a la que los generó. La interpretación retórica -si ésta no tiene la sofística la búsqueda del aplauso- responde a la exigencia de adaptar en otro contexto temporal al futuro con relación a la tradición pasada, ésta

---

<sup>350</sup> Cfr. Ibid, p 12.

<sup>351</sup> Cfr. WERNER Jager, op-cit., p 253.

situación daría origen a uno de los principales problemas de la hermenéutica: ¿Cómo se hace comprensible lo no comprendido, es decir aquello que llegó del pasado y tiene para el presente el ejercicio del futuro, es decir la responsabilidad por no mantenerse solamente con lo dicho como una cadena de significado unilineales?<sup>352</sup>

Otro aporte significativo de la hermenéutica en el pensamiento griego, se encuentra en el desarrollo que le dio Aristóteles a sus reflexiones sobre la retórica, nos muestra que el interprete siempre está confrontado en su práctica con una tradición a la que permanentemente intenta interpretar para generar nuevos futuros posibles. Aristóteles reconoce, al igual que Sócrates, la necesidad de tener a la tradición como un criterio general en la aplicación de la interpretación de nuestro actuar presente y futuro. Esto significa que toda interpretación está anclada en y para la relación de la expresión del tiempo infinito en el contexto de una tradición.<sup>353</sup>

Con el inicio de la Edad Media, se va perdiendo gran parte del sentido activo de la hermenéutica, se produce un progresivo agotamiento por la búsqueda de la interpretación crítica. La edad media tuvo -en Europa central- entre sus principales focos de atención los problemas suscitados por la interpretación de la Biblia que se hacía desde un modelo único, lo que generó un cambio en el rumbo de la hermenéutica, ya que la lectura de los clásicos del mundo antiguo se vio sometida a la interpretación exclusiva del contexto institucional. Cabe subrayar que si bien es cierto esta fue una tendencias, no significa que en todos los casos fuera trabajados de la misma manera, ya que se encuentran dentro del medioevo europeo grandes hermeneutas críticos. En este sentido es necesario reconocer que a pesar de existir una univocidad en la interpretación de los textos sagrados, no todos los hermeneutas del medioevo europeo se suscribieron en esta tesis. Muchos de ellos cuestionaron severamente el carácter dogmático impuesto al texto para que tuviera una sola interpretación y ésta fuera propiedad de una institución.

*“En la exégesis de la Sagrada Escritura (institucionalizada) la interpretación apunta ante todo a la definición de un significado unívoco”.*<sup>354</sup>

Los espacios críticos fueron mínimos y la institucionalización del “texto sagrado” mantuvo el uso del análisis literario o histórico para la búsqueda del sentido unívoco de la interpretación. La exégesis de la univocidad, fue usada casi por

---

<sup>352</sup> Cfr, GADAMER George Hans, *op-cit.*, pp 16-17.

<sup>353</sup> Aristóteles, denominó a la interpretación como la relación de los signos lingüísticos con el pensamiento y de los pensamientos con las cosas. En efecto, para él, las palabras son signos de las afecciones del alma, que son las mismas para todos y que constituyen la imagen de los objetos que son idénticos para todos y por lo demás, consideró como sujeto activo de esta referencia al alma o al entendimiento. Cfr. ABBAGANO, *Diccionario de filosofía*, p 696.

<sup>354</sup> FERRARIS Maurizio, *op-cit.*, p 19.

la gran mayoría de los filósofos para legitimar la jerarquía eclesiástica y el destino último de la humanidad que solamente era reservada para los que estaba incluidos en la institución católica.<sup>355</sup>

Al final del medioevo europeo, se radicaliza la interpretación unívoca de un texto y ésta adquiere un sentido de valor normativo para toda interpretación. Esta praxis desemboca en la justificación de una comunidad histórica-institucionalizada que mediante la interpretación unívoca del texto llega a producir un solo sentido interpretativo. Se dogmatiza el texto en su contenido y sus formas de interpretación impidiendo el avance de la hermenéutica. Se trata de un modelo pedagógico de la recepción pasiva del texto.

*“ (...) un sistema de erudiciones propedéuticas para la comprensión de los textos sagrados, coloca el fin de toda la cultura humana en la interpretación de la Escritura”.*<sup>356</sup>

Mediante la propedéutica del comentario al Texto Sagrado mediante fórmulas institucionalizadas, se generó un tipo de práctica hermenéutica que excluía a otras formas interpretativas.

*“(...) es un libro escrito por la mano de Dios, y la criaturas individuales son como signos y palabras de este libro, no inventadas por el arbitrio humano, sino instituidas por decreto divino a manifestar la sabiduría invisible de Dios”.*<sup>357</sup>

#### **4.4 La hermenéutica en la modernidad.**

El renacimiento como movimiento de nuevas formas de interpretación, introduce el humanismo y con esto genera una nueva “praxis” para resignificar la pregunta por el sentido de lo humano. Lograr lo anterior, hizo necesario el regreso a los clásicos en sus lenguas originarias y además evitar que la lectura no estuviera limitada por la mediación interpretativa de la iglesia. Se introduce el análisis de la lengua griega desde sus propios autores y el método de la erudición –adquiere otro significado– ahora constituye una pasión por todas las formas de lo humano, esto hizo posible que la hermenéutica produjera nuevas formas de trabajo, no solamente en el terreno

---

<sup>355</sup> Ibid, 25.

<sup>356</sup> Ibid., p 27.

<sup>357</sup> Ibid., p 28.

de la interpretación de los textos, también en el marco de las relaciones pedagógicas. El regreso a los clásicos, hizo resurgir las lenguas clásicas y un nuevo contexto para los modelos retóricos que rompía con los modelos de la época del medioevo.

La formación de los nuevos funcionarios que gobernarían las nuevas ciudades, produjo un nuevo pensamiento imbuido con un espíritu renacentista, éste propuso innovadoras metodologías de trabajo que exigía el uso de sistemas de analogía con los modelos griegos y romanos.

Durante el renacimiento las investigaciones, se dirigieron principalmente hacia la simbólica del texto escrito, al tiempo que se desarrollaron estudios de filología y con esto se contribuyó de manera significativa a una nueva praxis de la hermenéutica.

Para la nueva cultura del renacimiento, el modelo de interpretación medieval estaba en decadencia, argumento que se sostenía, porque había una lejanía entre las interpretaciones realizadas y los valores establecidos por lo clásicos. Para los pensadores del renacimiento la interpretación de los sectores tradicionales de la iglesia se había mediatizado por el contexto institucional que impedía el acceso a nuevas formas interpretativas y como consecuencia, se tenían formas absolutizadas de interpretación. Frente a esta problemática, los renacentistas consideraron necesario recuperar la memoria y remontarse con sus trabajos a las formas interpretativas de la institución medieval de la iglesia católica.

Los estudios renacentistas terminaron por cambiar la concepción y los modelos de interpretación que en el mundo europeo imperaban. Los trabajos de Tomas Moro y Erasmo de Róterdam, ponen un énfasis significativo sobre el latín, griego y hebreo. A través de estos trabajos el renacimiento confrontó el mundo institucional del medioevo con la recuperación de las culturas griegas, romanas y cristianas antiguas en sus estadios más originarios.

Los utopistas del renacimiento consideraban que el cristianismo institucionalizado se había prefijado como un orden absoluto, y con esta acción habían perdido sus fundamentos originales y también había perdido el sentido ético originario del cristianismo como una utopía permanente. Así la intención de los utopistas era recuperar los compromisos éticos establecidos por las primeras comunidades cristianas, esto era posible, si se volvía a la vida “originalmente más evangélica” de los primeros cristianos, la cual tenía un sentido más cercano a los orígenes éticos del cristianismo que el mundo medieval había olvidado. En los utopistas el principio era que si aspirábamos hacia un futuro distinto, se tendría que ejercer una praxis interpretativa nueva que recuperara los principios que motivaron al cristianismo.

Este movimiento tiene un gran desarrollo en las universidades que nacen en el medioevo que en un principio se fundaron para resguardar la cultura medieval. Sin embargo, con las grandes transformaciones producidas en el siglo XV, se aceleró el detonador para la confrontación entre el mundo del medioevo y el mundo del renacimiento. Las universidades fueron en parte el foco donde se generó un nuevo tipo de intelectual que revaloriza al hombre como centro de la Creación.

*“Esos profesores exóticos con frecuencia extravagantes en su atuendo y aún mas en su vocabulario, llaman humanidades al conjunto de disciplinas que aseguraban enseñar. Pronto los estudiantes les pusieron el mote de humanistas con el fin de distinguirlos y aún contraponerlos con los artistas”<sup>358</sup>*

Este nuevo modelo de praxis pedagógica, estaba fincado en la pretensión de vincular la teoría con la práctica y la acción. Se trataba de cultivar la retórica en la búsqueda de la utopía encaminada hacia un futuro diferente al pasado. Para los utopistas del renacimiento esta situación era imposible sin el ejercicio crítico del presente y el deseo por un futuro distinto.<sup>359</sup>

Con la reforma luterana, el principio hermenéutico se vuelve radical: “el creyente debe volver al texto original”, se trataba de una nueva forma de asumir el texto bíblico que ahora ya no tenía la exclusividad de una institución.<sup>360</sup> Al no ceñirse a la univocidad de la interpretación de la iglesia como la única posible, se hizo necesario una revalorización de los métodos de construcción de la hermenéutica y como consecuencia de lo anterior, se producirían nuevas opciones con nuevas formas de trabajo pedagógico. Las investigaciones apoyaron la idea de que el sentido de lo divino debe ser comprendido en el texto por toda la comunidad pero desde el propio texto y no desde la palabra institucionalizada. Todo intérprete, sea de la época que sea, y pertenezca al campo que pertenezca, según el principio de los reformistas, está por continuidad espiritual y cultural en conexión con el mundo histórico y sobre todo con el ideal que manifiesta el texto. Una pedagogía de esta forma hermenéutica

---

<sup>358</sup> GONZALES Gonzales E. Hacia una definición del término humanismo. En BEUCHOT, Mauricio, La influencia del renacimiento en la colonia, p 35.

<sup>359</sup> El modelo del intelectual del renacimiento con una valoración mayor por la praxis, obligaba a disponer del instrumento de persuasión de la retórica. Este espacio cultura se verá reflejado en Bartolomé de las Casas o Vasco de Quiroga y los experimentos de la utopía que parecen estar impregnados de una interpretación de la obra de Tomas Moro. Desde la racionalidad comunicativa, don Vasco dice que no hay que obligar a la conversión, sino producirla por la persuasión y pacíficamente. Cfr, *Ibíd.*, p 44-47.

<sup>360</sup> Cfr Ferraris Maurizio, *op-cit*, 39.

es imposible si los intérpretes no tiene un acceso directo al texto en su versión original.<sup>361</sup>

Otro movimiento que dio un repunte al nuevo ejercicio de la hermenéutica fue el romanticismo durante el siglo XVII, esta corriente propone que las cuestiones interpretativas de los textos, no pueden quedar exentas de los presupuestos desde donde se generó un texto, así para ejercer la interpretación es indispensable mostrar los presupuestos desde donde se genera un texto.

El romanticismo recuperó el debate sobre las tesis que suscribían que el lenguaje tenía un origen común y su contraparte que sostenía la existencia de muchas lenguas con muchos orígenes; esto hizo que las lenguas fueran su objeto de investigación y el desarrollo de sus trabajos aportó los sistemas comparativos. El tema permanentemente presente en los románticos era conocer si el lenguaje tenía un origen común o existían diferentes lenguas sin un origen común. Este horizonte problemático hizo que la hermenéutica tuviera un realce sustancial en esta época para el descubrimiento de la necesidad de nuevas formas interpretativas.<sup>362</sup>

En contraposición a los métodos hermenéuticos de los románticos, surge el racionalismo y el empirismo que en términos de la interpretación, están a la búsqueda de un lenguaje universal que carezca de ambigüedad y tal lugar privilegiado lo ocupó la matemática del cálculo -porque a consideración de estas filosofías- el lenguaje matemático es la significación que restaura el lenguaje de la ciencia a un marco de comprensión común y con un mínimo nivel de ambigüedad.

En este marco de crisis de la hermenéutica aparece Spinoza, quién plantea que la naturaleza determina en los seres humanos una “condición de inmanencia” que les permite estar perfectamente capacitados para comprender cualquier tipo de cuestión moral, éste es el punto común del origen del lenguaje, su inclusión en el referente de la ética como forma de comprensión universal. Por ser los principios morales comunes a toda la humanidad, siempre serán de la comprensión de todos los sujetos, esto significa que el lenguaje en términos de su contenido, puede ser expresado tanto a través de las palabras familiares accesibles a cualquier intelecto o a través de los tratados más sofisticados.

---

<sup>361</sup> “La escisión entre la iglesia reformada y la católica desencadenó una guerra sobre los fundamentos de la verdadera religión que se expresó en una confrontación de memorias, doctrinas y teologías estampadas en documentos y libros. Los textos más antiguos y las doctrinas mas respetadas fueron sometidas al rigor del examen crítico para establecer su veracidad. Herodoto, Tulcides y la misma Biblia dejaron de ser autoridades indiscutibles y se convirtieron en otros tantos testimonios cuya legitimidad requería demostrarse con argumentos persuasivos. Cada página, afirmación o tesis tuvo que probar su fecha de elaboración, su origen y autoría esclarecer sus interpretaciones o contradicciones y dejar bien centrada su coherencia interna”. FLORESCANO Enrique: La historia construida por profesionales de la historia, .p2

<sup>362</sup> Cfr. Ferraris Maurizio, op-cit. pp 48-49.

Con los trabajos de Spinoza en el marco de la teología peitista, nace un modelo de análisis hermenéutico que no discute la verdad de las Sagradas Escrituras, ya que esta situación es incuestionable, pues se trata de un texto inspirado en el amor divino y por tal motivo es perfecto. Sin embargo, si se debe interpretar la generación de una guía moral donde participa la hermenéutica mediante la acción del interprete en el reconocimiento de los modelos a seguir.<sup>363</sup>

Rambach dentro del espíritu pietista, elabora una hermenéutica de los afectos, cuyo concepto principal, se establece sobre la base de afirmar que todo acto de comprensión, exige para su interpretación, saber cuales son los sentimientos que lo han motivado. Esto significa que al expresar nuestros pensamientos y ser interpretados por los otros, los sentimientos determinan en una mayor proporción el sentido de la interpretación. En su tesis afirma que el sentido depende privilegiadamente del afecto, pues en él se dan las modalidades principales de la enunciación.<sup>364</sup>

*“Comprender el significado universal y objetivo de un texto no puede prescindir de un originario momento aplicativo; es a partir de la situación del interprete y de la finalidad de la interpretación (...) que confronta una tradición e intenta aplicársela a si mismo”*<sup>365</sup>

En contraposición al romanticismo nace la “Filosofía lógica del lenguaje”, que busca que todo análisis interpretativo de un texto, tenga como “meta final” el encuentro con un lenguaje que produzca el menor grado de equívocidad. Es decir, se trata de generar un lenguaje unívoco cuyo referente principal sea la lógica del lenguaje matemático como paradigma del sentido interpretativo.<sup>366</sup>

En un marco donde la ciencia se encuentra en el contexto de un “diálogo de sordos” aparecen pensadores como Herder que se oponen a la univocidad de la interpretación de la racionalidad científica del lenguaje matemático, y regresan a los métodos comparativos y las expresiones originarias de la humanidad para encontrar las semejanzas y diferencia entre las distintas lenguas. En sus investigaciones descubre que las grandes expresiones originarias de la humanidad en su sentido ético se localizan en la racionalidad mítica. Esta modalidad de la investigación, condujo a la siguiente conclusión: las conexiones lógicas y los contenidos fundamentales desde el punto de vista ético también son históricos. Es decir que en los mitos de los

---

<sup>363</sup> Cfr. Ibid, p58.

<sup>364</sup> Cfr. Ibid, p59.

<sup>365</sup> Ibid, p 60.

<sup>366</sup> Cfr.LONERGAN, Bernard; Método en teología, p 253.

primeros tiempos de todos los pueblos hay una correspondencia entre sus contenidos, las formas lógicas de construcción y los sentidos éticos propuestos.<sup>367</sup>

Se trata de una tendencia que se opone al pensamiento ilustrado de la racionalidad científica para descubrir que en los mitos se da un testimonio sobre el sentido ético de la razón humana y además es en ellos donde se revelan también formas lógicas de construcción del discurso comparable con cualquier manera de hacer el pensamiento científico. Es decir que la racionalidad mítica conlleva en su exposición lógica la misma forma de construcción que el conocimiento científico.<sup>368</sup>

*“ (...) ver en la razón un órgano tanto más fuerte cuanto más autónomo, impone al menos tendencialmente, una revaluación de la tradición ”*<sup>369</sup>

A pesar de la intención de los racionalistas de la ciencia de hacer de sus formas de trabajo el único método de conocimiento, el retorno del romanticismo, se “filtra” en los desencantos del pensamiento revolucionario de la época del siglo XVII en Europa, la tesis de un regreso al diálogo con el pasado para darle un nuevo sentido al presente y aspirar a un futuro diferente, es una instancia superlativa que hace del romanticismo un espacio donde la hermenéutica desarrolla sus investigaciones. Los resultados que se producen son la nueva manera de clasificar al conocimiento en dos grandes campos: “las ciencias de la naturaleza” (naturwissenschaften) y las “ciencias del espíritu” ( geisteswissenschaften). Respecto de las primeras, éstas siguen el método del racionalismo positivo, frente a las ciencias del espíritu que se remiten a los problemas de la subjetividad como sinonimia de todo aquello que es relativizado por el contexto de interpretación.

La diferencia entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, atribuida a Dilthey, propone nuevos horizontes de comprensión para los métodos de trabajo en la producción del conocimiento. Las ciencias de la naturaleza trabajan con los métodos de la explicación (erklärung), mientras las ciencias del espíritu lo hacen con los métodos de la comprensión (verstehen).

Con el avance sustancial que desarrolla la hermenéutica se llega a la conclusión de que toda interpretación, deberá establecer las conexiones entre lenguaje, razón y ética. Este modelo hermenéutico nos dice que en el modo de ser de la humanidad es donde se encuentra las intenciones trascendentales de la subjetividad. A su vez el

---

<sup>367</sup> Cfr. Ibid 75.

<sup>368</sup> La hermenéutica positivista ve en la naturaleza los signos y las intenciones de Dios. Esto significa que las matemáticas serán el modelo de conocimiento universal, puesto que Dios se expresa en ese lenguaje.

<sup>369</sup> Ibid, p 80.



modo de ser de la humanidad se encuentra en sus prácticas de vida cotidiana y éstas se expresan en formas lingüísticas que exponen diferentes tipos de racionalidad.

Nuevamente aparece el mito como un escenario sustancial para la hermenéutica, el mito es una práctica humana donde nace la “viva sensibilidad” hacia todo aquello que conduce hacia las primeras necesidades de vida de la humanidad.

*“ (...) comprender no sólo el significado particular de los distintos mitos, sino sobre todo el sentido del mito en la vida del hombre ”.*<sup>370</sup>

Humboldt es otro de los pensadores continuadores de la línea del romanticismo, nos propone que la hermenéutica deberá ser además de un método de investigación para la generación del conocimiento, un método de enseñanza, cuyas raíces se deberían de encontrar en la pedagogía de la vida cotidiana. En sus trabajos afirma que la tarea del pedagogo debe estar referida al sentido vital de la racionalidad mítica si lo que deseamos es recuperar el sentido originario de la ética.

Siguiendo el pensamiento del filósofo alemán se encuentra que el lenguaje no es sólo el resultado de una actividad voluntarista-racional, sino es privilegiadamente una producción espontánea y sensible del sujeto en la práctica arraigada en las formas históricas, que contienen de manera inherente en su estructura interna la visión propia del mundo que la ha generado. Toda lengua es un acuerdo originario entre el hombre y el mundo, el uso del lenguaje en la comunidad permite al sujeto salir de su aislamiento y entrar en la historia de toda la humanidad.<sup>371</sup>

La tesis de que el lenguaje no sólo es una visión del mundo, fue recuperada por Schleiermacher, que encuentra en los poemas homéricos la inspiración de un autor, y el espíritu de un pueblo. Este método de confrontación permanente de una realidad pasada que está inquiriendo al presente y proyectándose en el futuro de la temporalidad humana es la nueva hermenéutica. Su trabajo pedagógico comprende los siguientes niveles.

1. La intención se comprende “comprensivamente” en las intenciones si conocemos la psicología, y el espíritu del autor.
2. La interpretación tiene que estar incluida en horizonte de temporalidad.
3. Toda interpretación deberá quedar inscrita en el círculo hermenéutico de la comprensión. Porque el espíritu no es en parte alguna una suma

---

<sup>370</sup> Ibid, p 115.

<sup>371</sup> Cfr, ibid p 117. Esta afirmación, será posteriormente recuperada por Gadamer quién afirma que el lenguaje son visiones y fundamentos del mundo.

de particularidades, es una entidad originaria, indivisa. Así la hermenéutica no se ejerce sobre particularidades sino sobre la totalidad.

4. Un elemento privilegiado del método hermenéutico es el análisis comparativo.
5. La multiplicidad de los significados están en el intérprete y su pragmática y no en el texto. Es decir que la explicación no es explicación de la letra, es explicación del sentido y del espíritu de cada tiempo.<sup>372</sup>

De los principios arriba descritos se deriva la pedagogía del proyecto hermenéutico de Schleiermacher; su problema es el carácter eminentemente comprensivo-explicativo, sobre todo si estamos en presencia de una ruptura con la univocidad del lenguaje para conformar nuevas relaciones pedagógicas. También el pensador alemán introduce otro factor de relevancia que resulta clave para el progreso de las ciencias de la hermenéutica y su relación con los sistemas pedagógicos, cuando nos dice que el modelo tradicional afirma que la incomprensión es un accidente de la comprensión. Por el contrario, la nueva hermenéutica sugiere que el punto de partida de ésta y su sentido pedagógico, se localiza en la incomprensión, la extrañeza, la oscuridad de seres distintos. El entendimiento es el punto querido pero no es el punto total desde donde se parte. Para el hermeneuta alemán el Otro en su sentido de distinción es más que el lenguaje mismo, lo que significa que el Otro es un significado que posee características de infinitud. Con los descubrimientos del pensador alemán se puede trabajar una pedagogía desde el fundamento hermenéutico que reconoce que el momento de la incomprensión es un punto límite del lenguaje pero también es el punto de inicio de su trabajo en cualquier acción comunicativa que tenga como mediación el entendimiento siempre sujeto a la reconstrucción.<sup>373</sup>

Schleiermacher propone también que los métodos hermenéuticos, no sean sólo aplicados a los textos escritos o una semiótica de los signos naturales, sino y de manera preferente a todas las acciones humanas, por esta razón se hace imprescindible hacer del trabajo hermenéutico una condición de posibilidad de toda pedagogía de la esperanza.

A finales del siglo XIX el romanticismo hermenéutico vuelve a quedar arrinconado en la historia de la ciencia, nuevamente se acentúa la fuerza del positivismo, se trata del retorno del espíritu burgues que pone su acento en la racionalidad instrumental como la forma única de praxis social que puede evaluar a

---

<sup>372</sup> Cfr, *ibid*, 122-123.

<sup>373</sup> Este principio se corresponde con lo visto en capítulo primero sobre el caos del cual se deriva el orden. Cfr *supra*.

todas las formas de racionalidad. Se minusvalora el conocimiento enciclopédico y se pone mayor realce en el conocimiento de lo particular, ocupando un primer plano las ciencias de la naturaleza y sus logros en el terreno de los campos específicos de la ciencia. El positivismo radical asume que la verdad deberá quedar reducida a los juicios de hecho y que éstos deberán desligarse de toda valoración ética, también finca sus verdades en los presupuestos axiomáticos sobre la correspondencia de los juicios de hecho con las teorías axiomáticamente construidas. Esta situación como un “espíritu de la época” hace que los modelos pedagógicos se encaminen hacia esa forma racionalidad.<sup>374</sup>

*“ En la medida justamente en que el positivismo se hace cargo de la necesidad de legitimar la ciencia como camino incondicionalmente válido, los problemas y los ideales del positivismo invisten una época”<sup>375</sup>*

Con la modernidad sustentada en la teoría del conocimiento, la hermenéutica queda reducida al contexto de la estética, y su método solamente es utilizado para las investigaciones en el campo de la apreciación de la “belleza”. En este nivel la hermenéutica se convierte en un espacio del debate irreconciliable entre la ilustración positiva y el romanticismo. En este escenario la problemática pone al racionalismo y el empirismo como la única manera en que se puede dar la construcción del conocimiento científico, porque sus productos están mediados por el ejercicio de la razón libre de “prejuicios,” y es dentro de este modelo donde el conocimiento adquiere el carácter de verdadero.

A principios del siglo XX, la hermenéutica recupera las tradiciones más antiguas y los avances en el campo de la teoría del lenguaje, proponiendo una nueva cosmovisión del conocimiento científico, su intencionalidad se encamina hacia la búsqueda de una ruptura con el privilegio del paradigma positivista y propone el volver a las preguntas originales de la filosofía y su aplicación al campo de la Historia, Ética y Cultura.<sup>376</sup> La clave de lectura se da en la consideración de que la hermenéutica es más que un método de conocimiento estético, es privilegiadamente una situación vital. Esta modalidad de la Hermenéutica que tuvo como base los trabajos de Heidegger y Gadamer en sus reflexiones sobre el ser y la vida como temáticas expresa nuevas formas de comprender al conocimiento. Los resultados de

---

<sup>374</sup> Evidentemente que sería una manera mecánica de entender la realidad el pensar que como consecuencia de la radicalización de las estructuras de la sociedad capitalista en Europa como modelo de sociedad, se desplegara el positivismo en todos los ámbitos. Sin embargo, si es necesario reconocer que existe una correspondencia entre estos dos factores.

<sup>375</sup> Ibid, p 136

la investigación hermenéutica producen el nuevo sentido para interpretar la acción humana dependiente del significado del sentido vital, este proyecto filosófico establece influencias tanto en Ricoeur como en Vattimo, para conformar una línea genealógica del método hermenéutico crítico.

Se genera una innovadora concepción en el campo de la hermenéutica, sus productos establecen una “ruptura epistemológica” frente al modelo positivista de la ciencia. La crisis del axioma que fundamenta la verdad científica en términos de la correspondencia entre los juicios de hecho y las teorías, también da un aporte sustancial a otras modalidades de racionalidad entre ellas la praxis pedagógica despliega nuevos intereses para su fundamentación.

*“Dado que la ciencia es, por su propia esencia (un campo de) interpretación y explicación de su objeto de estudio.”<sup>377</sup>*

Para Heidegger el lugar de encuentro entre el ser y el hombre se da en el lenguaje. Esto significa la preponderancia de lo ontológico sobre lo epistemológico, esta afirmación trajo como resultado la autocompresión como la forma de atender el significado de lo humano. Darle la espalda a la hermenéutica significa establecer la cancelación definitiva de la dimensión existencial-histórica de la humanidad y su destino.<sup>378</sup>

La hermenéutica heideggeriana pone especial atención en la racionalidad del escucha para la generación de una pedagogía de la esperanza.

*“(…) la ontología no pretende desembocar en una idea final del ser, en la medida precisamente en que semejante determinación aún se mantendría en el interior de ser como presencia-sino que, mas bien, se configura como un escucha del lenguaje de la tradición, como depósito de los distintos <<recubrimientos>> en que históricamente se sustancia el destino del ser.”<sup>379</sup>*

Esta afirmación nos da una clave para entender el ejercicio de una pedagogía de la esperanza que no se puede apartar del ejercicio de la comprensión, esta comprensión está ligada como forma insustituible al escucha. En este sentido la idea de escucha nos es una idea de recepción pasiva, como ya lo habían propuesto los trabajos hermenéuticos en Grecia antigua. Se trata de un escucha que de-construye

---

<sup>377</sup> Diccionario UNESCO de las ciencias sociales, p 1160.

<sup>378</sup> Cfr. FERRARIS, Mauricio; op-cit, p 231.

<sup>379</sup> FERRARIS, Mauricio; op-cit, p 234.

una tradición y orienta su acción a la analítica de la efectividad porque siempre está inscrita en la temporalidad. La interpretación del signo al sentido, no puede aferrarse a la sola presencia, pues está mediada por el escucha que transforma la realidad. El escucha es una acción que acentúa su valoración en la temporalidad.

El sentido que adquiere la interpretación cuando tiene como condición el escucha, proporciona un significado pedagógico al “estar atento” para poder dilucidar lo que se va escuchar antes que el decir. Con este modelo hermenéutico las palabras asumen una función de apertura en la medida que no son fiel reflejo de los hechos, sino que ellas por el sentido “intuyen algo” nuevo que el significado original no tenía con anterioridad, con este tipo de racionalidad se desarrollan las habilidades hermenéuticas que propician la competencia del escucha.<sup>380</sup> Una pedagogía que esté articulada al principio hermenéutico del escucha, permanecerá ligada a la palabra como dimensión de la subjetividad para la transformación.<sup>381</sup>

Revitalizado el modelo de las ciencias del espíritu, la hermenéutica pudo generar nuevos descubrimientos a finales del siglo pasado. La investigación en Estados Unidos y en Europa, contribuyó con la pragmática universal y la ética del discurso. Éstas pusieron de manifiesto que era necesario no sólo la interpretación del texto por el texto mismo, además se requiere de considerar que la interpretación del texto es auto-compresiva, en el sentido de que es a través de ella donde se cuestiona los presupuestos axiomáticos “desde donde” un sujeto interpreta, esta modalidad del trabajo hermenéutico adquirió la categoría de emancipadora. Para llegar al resultado descrito, fue necesario introducir el presupuesto de la comunidad de comunicación, el giro lingüístico y los principios de validez necesarios en toda acción comunicativa. La nueva hermenéutica emancipatoria estableció que ningún sujeto interpreta un texto en solitario, por el contrario éste se inscribe -ya siempre- al interior de una comunidad de interpretantes como un sistema de auto-compresión que implica necesariamente una relación indisoluble con la comunidad de comunicación.

*“ (...) la comprensión sólo se convierte en una tarea necesitada de dirección metodológica a partir del momento en que la conciencia*

---

<sup>380</sup> Ibid, p236.

<sup>381</sup>Una praxis pedagógica del anuncio, es aquella que se articula a la crítica del lenguaje como un espejo de la realidad, anuncio significa poner aquello que no existía en el lenguaje original y cuyo sentido se lo da el fundamento ético de la responsabilidad solidaria por la vida de toda la humanidad.

*histórica, que implica una distancia fundamental del presente frente a toda transmisión histórica (...)*<sup>382</sup>

Lo presentado hasta aquí recorriendo la historia de las principales tendencias de la hermenéutica, nos proporcionó un ámbito de comprensión sobre las líneas desde donde se pueden articular los trabajos sobre la pedagogía de la esperanza. En el siguiente párrafo encontraremos el uso de la hermenéutica en el espacio de los pensadores latinoamericanos que ejercen de forma radical la racionalidad ética de los principios y criterios de vida plena para toda la humanidad.

#### **4.5 La hermenéutica crítica y la pedagogía de la esperanza**

El pensamiento crítico latinoamericano, contribuyó con sus investigaciones a la reformulación de los resultados que los hermeneutas europeos habían logrado, poniendo al interior la hermenéutica, la generación de una interpretación crítica-transformadora, además propuso nuevos horizontes de diálogo para una hermenéutica que no sólo contiene un interés, sintáctico, semántico, pragmático o emancipatorio, también inscribe como parte fundamental, el interés ético transformador que se gesta desde la realidad de las víctimas y las interpretaciones sobre el resultado de los efectos no intencionales del sistema mundo. Se trata de una hermenéutica que se articula dialécticamente a la transformación de la realidad. En la hermenéutica crítica, el intérprete no se interesa sólo en lo que su autor ha querido decir, sino que se interroga sobre la realidad de victimación, este nivel se considera como privilegiado pues pone las condiciones de posibilidad para acceder a no sólo al universo simbólico de la víctima, también se compromete con la acción ética transformadora.

Con la hermenéutica crítica generada por los pensadores latinoamericanos, se puso en crisis no solamente el paradigma la razón del iluminismo, también la falacia radical del romanticismo que totaliza el vínculo de la razón con la historia y solamente limita la hermenéutica a la interpretación de los textos. Los nuevos aportes de los hermeneutas críticos latinoamericanos le dan al trabajo pedagógico un sentido crítico porque apunta a recuperar la racionalidad vital.

Para poder generar un nuevo modelo de acción pedagógica, desde los “presupuestos” subyacentes en la ética de la vida plena para toda la humanidad, se

---

<sup>382</sup> GADAMER; Hans Georg, Verdad y método. p 16.

exige generar una propuesta donde confluyan los acuerdos racionalmente logrados que incluyan la reflexión de la victimación, y donde el método hermenéutico, se constituya como el espacio de de-construcción del mundo que se ha absolutizado en los principios del mercado como una forma fundamentalista.

Estamos en presencia del arte de interpelar, conversar, argumentar, preguntar, contestar, objetar y refutar sobre el problema vida-muerte de toda la humanidad y la necesidad de transformar esta situación. La forma de uso de la hermenéutica crítica como recurso pedagógico, requiere de los siguientes presupuestos lógicos:

1. Se trata de comprender no sólo lo que se dice, sino cómo se construye, es una mezcla dialéctica entre el todo y lo individual. Es un ejercicio de ir del todo a las partes, de lo individual a lo común. La hermenéutica es un método heurístico por la relación entre lo general y lo particular. El sentido de un texto constituye una realidad intencional, una unidad que se despliega en partes, secciones, capítulos, frases palabras. Solamente podemos captar la unidad, totalidad a través de las partes. A su vez, las partes están determinadas en su significación por la totalidad revelada en cada parte. Se trata de procesos dialécticos, a la manera de una espiral, donde la totalidad valiéndose de cada parte para completar matizar y revelarse críticamente.<sup>383</sup>
2. “El círculo hermenéutico” establece que el movimiento de la comprensión discurre del todo a la parte y de la parte al todo. La tarea es ampliar en círculos concéntricos la unidad de sentido comprendido. Un ejemplo en el campo de la lingüística lo constituye la partícula básica de todo lenguaje que es el signo, pero éste no puede ser comprendido en el lenguaje sino se le introduce en círculo de la palabra, la cual a su vez tiene que ser introducida en el círculo de la oración que también tiene que ser inscrita en circuito del texto, y éste a su vez tiene que ser incluido en el círculo del género literario.<sup>384</sup>
3. La explicitación reconstructiva de una producción, mediante el ejercicio de los modelos de diálogo proyectado sobre lo intra, inter y transtemporal.
4. El modelo hermenéutico presupone una transformación del sujeto y el objeto mediada por la interpretación.

---

<sup>383</sup> En lingüística la relación entre el todo y las partes se da a través de la vinculación de la palabra con la frase de ésta última con el párrafo y de éste con el libro. Cfr. LONERGAN, Bernard; *op-cit* p158.

<sup>384</sup> GADAMER, *op-cit*, p 63.

Además de estos principios lógicos que todo trabajo hermenéutico debe tener, deberemos introducir los resultados propuestos por la investigación de los autores latinoamericanos, que está desarrollando la hermenéutica en el campo de la ética de la responsabilidad solidaria por la vida plena de toda la humanidad. Su punto de partida es la denuncia por los procesos de victimación de la corporalidad viviente en situación límite, siendo este espacio de enunciación el lugar “desde donde” nace la interpretación crítica y como consecuencia la pedagogía de la esperanza. Se trata de una hermenéutica nacida de la interpelación que convoca al diálogo socio-histórico sobre el problema de la victimación.

El sujeto de la desesperanza, identificado en este trabajo como dentro de los límites de la totalización del mercado, en la racionalidad instrumental, con los criterios costo-beneficio como meta-regla y replegado exclusivamente a la particularidad de la acción, se encuentra limitado en su capacidad interpretativa, ya que sus formas interpretativas aparecen en el código del terrorismo. Dentro de estos límites de la interpretación, se reproducen las acciones y los procesos enseñanza-aprendizaje que sólo validan el desciframiento de los códigos del sistema. Este único código interpretativo nos dice que hay que obtener el máximo de beneficio con un mínimo de pérdida, esta meta-regla ocupa el centro principal de la interpretación y se utiliza como la estructura para justificar la racionalidad de la absolutización del mercado. Al poner esta meta-norma como principio de la interpretación y someter a la interpretación a las reglas del mercado, resulta un proceso pedagógico que excluye otras formas de racionalidad y en consecuencia angosta la vida misma del interpretante.

Adoptar un criterio de interpretación crítico, hace que el sujeto sea agente de su propia transformación. Romper con los límites de la realidad de victimación, significa asumir formas pedagógicas de la racionalidad vital expresadas en la pregunta, la interpelación y la discrepancia; por una exigencia en el cumplimiento de los criterios y principios éticos. Los límites de la hermenéutica se dan cuando la interpretación queda reducida a un pensamiento formalmente sistémico que se no se aparte del fundamentalismo de sus orígenes y es ejercido como un terrorismo, en esta situación es donde la corporalidad es abandonada a su situación de víctima (desesperanza) en beneficio de la interpretación monolítica y lineal.

Una interpretación que no cuestione el orden, porque ha asumido el proyecto de la sociedad del fundamentalismo del mercado capitalista, es una red que remite a la racionalidad de la orden absolutizado. Para este sistema no hay nada más allá del orden, cualquier sistema de interpretación que intente una hermenéutica crítica es



considerado como una herejía y por lo tanto sometida a la acción del terrorismo. Hablar desde la racionalidad vital de las contradicción del sistema es por principio algo que no contribuye a la acumulación del capital y para los más poderosos del planeta es signo de aquello que debe ser aniquilado (terrorismo).

La corporalidad viviente pierde su sentido interpretativo cuando es trasformada en orden aplicativo dentro de las redes virtuales que la imposibilitan en su producción, reproducción y desarrollo. Su existencia se uniformiza por la elección de códigos binarios de gamas versátiles de redes. Atrapados en la “fe ciega y sorda” de que somos libres porque nos articulamos a las redes, se sobrevive en la desesperanza hecha conformismo.

Moverse al interior del terrorismo, es moverse en el orden capitalista del mercado total expresado como un fundamentalismo, cuando se prescinde del interpretante, y se cree que se puede funcionar independientemente de su vida como condición de toda interpretación, se asume la actitud del ser infinito, omnipresente e omnisciente en el mismo tiempo. Se adquiere el papel del ejecutivo-ordenador, se constituye en la expresión sistémica de sus principios, se busca actuar dentro de sus reglas desplazándose sin problema; se diluyen los contornos eludiendo la complicación. No hay que dar explicaciones a lo que no se puede explicar, límitate solamente a utilizar el sistema. Mantén la norma con disciplina por encima de la vida para no sentir caos.

La tesis que venimos sosteniendo se ve reflejada nuevamente en este marco de ideas: Un pensamiento débil en su consistencia de racionalidad vital ejerce una actitud donde la esperanza fundamentada en el sentido ético no tiene lugar, es algo ya superado como una lógica del pasado, y se cree que hoy en día es inadecuada para permitir que el tiempo del presente se cumpla. Dentro de este contexto, la corporalidad viviente se transforma en sujeto complaciente-autómata que maneja muy bien las bases de datos y que hace las tareas específicas de proveer la información necesaria que le sirven para actuar adecuadamente en el programa elegido, sin cuestionarse sobre el sentido de las reglas.

Aceptar un sistema de interpretación limitado al mercado en su carácter de absoluto, es aceptar una forma de racionalidad que se impone en la desesperanza de la autocomplacencia de las reglas cerradas.

La vida transcurre en este terrorismo de desesperanza, cuando es complaciente y conformista para ejerce el deseo de trasformar la realidad, sobre todo cuando ésta está puesta en límite. No se puede remitir nuestro actuar al tránsito “alegre”, para evitar ser expulsados, entre redes y autopistas que nos dominan pero a las cuales creemos que dominamos a la perfección.

Si leemos los procesos pedagógicos mediados por la hermenéutica crítica, resignificamos la circularidad del argumento sobre la absolutización del orden discursivo que está fincado en una praxis hegemónica de univocidad del orden del mercado. Este ejercicio reconoce que la racionalidad del mercado contiene un nivel de necesidad pero también uno de insuficiencia cuando queremos que responda o guíe a todas las formas de racionalidad.

Así, hemos visto durante todo este capítulo que la aparición de un discurso absoluto, no es solamente un problema de interpretación sintáctica o semántica, también es pragmática en su sentido crítico, porque se trata de poner en crisis el discurso del exterminio. Levantar una voz interpelante contra la cadena de asesinatos sobre la humanidad para mantener el orden absoluto.

Dentro del marco de hermenéutica crítica la pedagogía de la esperanza -como modelo regulativo- da la posibilidad de una comunicación que reconoce la importancia del diálogo mediado por el ejercicio hermenéutico como situación prioritaria para el proceso de construcción pedagógica del inédito viable. La utopía de una sociedad moderna de la racionalidad comunicativa o de la comunidad ilimitada de comunicación, en tanto garantía de la vida, son fundamentos necesarios para el ejercicio de una pedagogía que asuma la racionalidad hermenéutica crítica y ponga en juego otras formas de racionalidad para evitar el terrorismo de la victimación.

Si incluimos a la hermenéutica crítica como parte de los principios de la pedagogía, estaremos cumpliendo el propósito de mantener la vida para las generaciones futuras.

Concluimos que uno de los fundamentos de los que partimos después de haber expuesto una cronología básica de los principales modelos hermenéuticos hasta llegar a la hermenéutica ética-crítica, es que ésta última no es solamente, el arte y la ciencia de la interpretación para la producción del conocimiento. Se trata en “si misma” de una forma de aplicación de la pedagogía de la esperanza, ya que en sus fundamentos cumple con los principios hermenéuticos y en su praxis es permanentemente cuestionante de la victimación.

También concluimos que no puede existir una pedagogía de la esperanza sin hermenéutica ético-crítica que nos proporciona la base de-constructiva contra un mundo que se asume como el poseedor de un código absoluto de interpretación. El hacer explícita la victimación a través de actos de habla interpelativos, es un permanente ejercicio pedagógico que asume que la vida de toda la humanidad no puede ser puesta en cuestionamiento. La guía pedagógica que hemos expuesto está en la posibilidad de objetivar la verdad del texto en su doble valor liberador y

emancipatorio: el texto (mundo de vida) no queda como un sentido absoluto frente a sus autores y por otra el comprender que el criterio regulativo de interpretación debe ser la disyuntiva vida-muerte y desde aquí es desde donde nace la acción pedagógica por la esperanza.

En este sentido nuestra tercera conclusión se encamina también a considerar que la responsabilidad ética por la vida de la humanidad puede ser inscrita en la racionalidad vital –es decir generar las condiciones de posibilidad- de incluir en la pedagogía el desarrollo de la hermenéutica crítica. Con ella, garantizamos las posibilidades de igualdad de acceso e intervención en el diálogo. Estando conscientes de las dificultades que implica la participación igualitaria en los intercambios de los interlocutores que tienen condiciones de extremas o de exclusión y en la existencia de los obstáculos que generan las relaciones de poder. Sin embargo todo proceso donde participa la puesta en marcha de una pedagogía de la esperanza, mediada por la pedagogía crítica el diálogo inter, trans e intrasubjetiva. En este marco de ideas la hermenéutica debe ser una metodología para el trabajo permanente e inagotable de redefinición constante de las condiciones, procesos y resultados de la interpretación al interior de una relación pedagógica.

Queda claro por el recorrido de este capítulo, que en la interpretación los individuos se valen de sus propias categorías y prejuicios para acercarse a los fenómenos que pretenden comprender. En consecuencia, si queremos explorar las posibilidades éticas de una pedagogía de la esperanza, rastrear su génesis y deconstruir-construir nuevos significados de los procesos de victimación a partir del diálogo, se requiere conectar nuestros esquemas y significados en redes de interpretación que se articulen con la permanente implicación en los procesos de victimación y la interpelación, la pregunta, la metáfora como un recorrido hermenéutico necesario para la pedagogía de la esperanza.

La construcción de una pedagogía de la esperanza desde la hermenéutica ético-crítica, implica mantener la comprensión-crítica de la realidad de victimación como manifestación simbólica que en un primer momento exige saber bajo que condiciones se produjo y desde donde estamos interpretado para después asumir nuevas formas de racionalidad vital que impidan el que nos sometamos a la disyuntiva vida-muerte.

En el siguiente capítulo de esta tesis buscaremos, mediante el modelo de investigación-acción, otras formas de desarrollo del trabajo ético-crítico para la generación de una pedagogía de la esperanza.

# **CAPITULO V**

## **Capítulo V**

### **La construcción de la pedagogía de la esperanza desde el modelo de investigación acción.**

*“Nunca somos/ a solas sino vértigo y vacío/ muecas en el espejo del horror y vómito. La vida no es de nadie, todos somos la vida/ pan de sol para los otros/ los otros todos que nosotros somos/ para que pueda ser de otro modo/ salir de mí, buscarme entre los otros/ los otros que no son si yo no existo/ los otros que me dan plena existencia”. Octavio Paz*

En el último capítulo se tiene intención de recuperar la tradición del conocimiento crítico mediante los modelos de la investigación acción, los cuales son por su responsabilidad ética, mediaciones trascendentales para el ejercicio pedagógico de generar esperanza, en tanto procesos de transformación que impulsan las acciones ético críticas.

Mostrar cual es desarrollo del modelo de investigación-acción, cuales fueron sus finalidades y cual es su prospectiva, hacen del tema de este capítulo un espacio del deseo narrativo desde el inédito viable, sobre lo que significa producir conocimiento, incluyendo dentro de éste un espacio de trabajo que parta del sentido transformador de los procesos de victimación.

Este capítulo contiene los siguientes momentos: primero los orígenes de los modelos de investigación acción en el pensamiento crítico emancipatorio, un segundo momento en donde se relaciona la investigación-acción con los campos de la educación, el tercer momento corresponde al análisis sobre las contribuciones del pensamiento latinoamericano; en la parte cuarta se reflexiona sobre los fundamentos dentro del modelo investigación acción y por último se vinculan los aportes de la investigación acción con el desarrollo de pedagogía de la esperanza. La trascendencia de este capítulo radica en su consonancia con la responsabilidad que tenemos como agentes educativos de poner el conocimiento al servicio de la responsabilidad ético-crítica.

## 5.1- La investigación acción modelo emancipatorio.

Una de las primeras generaciones que se preocupó por los temas de la investigación-acción, se dio en los Estados Unidos de Norteamérica. El modelo de investigación-acción norteamericano, tiene como uno de sus principales fundamentos, la filosofía del pragmatismo la cual puso las bases de la denominada escuela nueva. Los trabajos de John Dewey, tenían como búsqueda fundamental: el convertir el pensamiento científico en un "hábito educativo" de todos los procesos pedagógicos al interior de la escuela; esta propuesta tuvo su desarrollo más importante en la investigación en el terreno del diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Dewey, se inspiraba en el espíritu democrático de la época; él formaba parte del pensamiento progresista en los Estados Unidos, pues consideraba que en la ciencia y la educación, estaban las bases principales que transformarían a la sociedad y los males que había dejando el siglo XIX. Para él en la construcción del conocimiento científico, estaban propuestas las bases que sentarían el ideal de sociedad democrática que el pragmatismo tenía como meta social.

La teoría de Dewey fue el elemento constitutivo de la primera generación de investigadores que abordaron y se responsabilizaron por los temas de la investigación acción. Entre los seguidores de la filosofía de Dewey, se destacan los trabajos de Kurt Lewin, con su categoría de "aproximación a la intervención psicosocial", desde este ámbito se empieza a construir el espacio donde se producirá el término de la investigación-acción como definición semántica y también su construcción pragmática.

El concepto de investigación-acción en su modalidad de participativa, además de J Dewey, nos remite a Kurt Lewin como el fundador del concepto, sus aportes incluyen la idea de que el proceso de conocimiento deberá estar en permanente confrontación con la "realidad" que lo está generando. El modelo de trabajo seguido por Lewin partía del análisis de lo hechos para posteriormente conceptualizar los problemas y ejecutar las acciones pertinentes que dieran como resultado la transformación de la "realidad".<sup>385</sup>

---

<sup>385</sup> Merino y Enrique Raya proponen diferencias entre investigación-acción e investigación acción participativa, situando a la primera como una aplicación del método científico a un problema con voluntad praxeológica y con cierta participación de los afectados. La investigación acción participativa se da como una modalidad de la investigación acción que, incorporando los presupuestos de la epistemología crítica y la intervención como una pedagogía

Con los trabajos de Lewin nacen las expresiones semánticas y pragmáticas en torno al concepto de investigación-acción, éstas fueron utilizadas posteriormente en sus trabajos realizados en Estados Unidos en el período posterior a la segunda guerra mundial.<sup>386</sup>

*"El nombre de investigación-acción, o action research, se usó, hace ya cuarenta años, para designar el trabajo efectuado por Kurt Lewin durante la guerra de 1940-45, a petición de los poderes públicos americanos: había de procurar modificar las costumbres alimenticias de la población para paliar la penuria de ciertos artículos. ¿Por qué no?..Lo que parecía nuevo es que llamara (sic) a investigadores no para realizar encuestas o análisis para uso de quienes decidirían las medidas a tomar, sino para que ellos mismos se convirtieran en actores del cambio. Un investigador-actor, una investigación-acción, fue- aún lo es casi siempre - el hecho de las intervenciones psicológicas. Su finalidad: transformar los comportamientos, las costumbres, las actitudes de los individuos o de las poblaciones, para mejorar las relaciones sociales e incluso modificar las reglas institucionales de una organización. ¿Para qué? Para asegurar una mejor adaptación o integración de los individuos a su entorno, y una mayor cohesión eficiencia o lucidez a las instituciones en la persecución de los objetivos"*<sup>387</sup>

---

constructiva de disolución de los privilegios del proceso de investigación y como punto de partida del cambio social de alcance indeterminable. Esa búsqueda de conocimiento se caracteriza por ser colectiva por proporcionar resultados cuya utilización y gobierno corresponden a los propios implicados, que deben haber determinado el proceso de conocimiento a la vez que experimentado en el mismo un proceso de maduración colectiva. Por otra parte, y esta cuestión es central, los iniciadores de la investigación acción participativa se previene contra su poder concibiéndose como participantes y aprendices en el proceso, aportando sus conocimientos y convirtiéndose en "objeto" de análisis. Los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, en una suerte de sociología inagotable del conocimiento que se convierte en testigo de calidad emancipatoria de su actuación. Cfr. CARR, W y KEMIS; S; *Teoría crítica de la educación. La investigación acción y la formación del profesorado*, pp. 175- 177.

<sup>386</sup> Kurt Lewin (1890-1947) Psicólogo germano-estadounidense, nacido en Mogilno (antigua Prusia), estudió biología y medicina en las universidades de Friburgo, Munich y Berlín. En 1933 abandonó Alemania y decidió emigrar a los Estados Unidos. Impartió sus clases en la escuela de economía Doméstica Cornell y el centro de investigación para el bienestar de la niñez en Iowa, y en 1945 fundó el Centro de Investigación de Dinámica experimental del MIT (Instituto Tecnológico de Massachussets). Entre sus trabajos estudió los problemas de la motivación del individuo y grupo, e investigó sobre el desarrollo infantil y las características de la personalidad. Lewin amplió la teoría de Gestalt a una "teoría social de campo" y desarrolló el concepto de espacio vital de una persona que abarca no sólo su entorno, sino también lo espiritual y lo mental.

<sup>387</sup> Para los autores norteamericanos Corey y Noel, este término surge de la categoría de "investigaciones operativas" que posteriormente se tradujo "action research". Para ellos la sinonimia entre los dos conceptos se utilizó en Estados Unidos, durante más de diez años, hasta que se le incluyó como parte del "Vocabulario del fascículo de Lion" (1966),

Según Kurt Lewin la investigación-acción (action-research), es un proceso que se realiza a través de tres pasos esenciales: planificación, concreción de hechos y ejecución. La planificación suele empezar con una idea general que es necesario revisar y estudiar mediante los medios disponible, esto significa concretar un plan global y una decisión para el primer paso en la acción. La segunda fase es la ejecución del plan general que ayuda a concretar los hechos, y permite valorar la acción para saber si se ha logrado lo esperado. La fase tercera será de reconocimiento o concreción de los hechos que contribuyen a valorar los resultados del segundo paso, preparar la posibilidad de ir modificando el plan general.

*“La idea de desarrollo de la ciencia en y por la acción está en el centro del proyecto lewiniano. Se apoya en la correspondencia establecida entre el proceso de pensamiento científico, de la investigación de tipo experimental en particular, y del de la acción social planificada vista desde el ángulo de un proceso de resolución de problemas (...). La experimentación social será esta integración óptima del proceso experimental de investigación en la misma acción planificada”.<sup>388</sup>*

Sin lugar a dudas estamos en presencia de un momento histórico del pensamiento ético-crítico reflejado en los investigadores norteamericanos que aportará originalidad al modelo de la investigación-acción, como una alternativa frente a los problemas y limitaciones de los paradigmas de investigación en el campo de las ciencias sociales. Se trata de una crítica contra la neutralidad del conocimiento científico y su nula vinculación con componentes de transformación social.

La investigación-acción, en esta línea adquiere un carácter emancipatorio, pues pone en cuestionamiento los principales supuestos que sustentan la investigación social de corte positivista. En este sentido para la investigación-acción, las ciencias empíricas analíticas carecen los elementos teórico metodológicos suficientes para describir, explicar y comprender los procesos sociales que se

---

aún en este caso se le consideraba todavía como parte de la observación participante. Como consecuencia de este debate, se constata nuevas terminologías para el concepto de investigación-acción, como un tipo de conocimiento que aporta una contribución, tanto a las preocupaciones prácticas de las personas que se hallan en situación problemática, como al desarrollo de las ciencias sociales mediante la colaboración que las une según un esquema ético mutuamente aceptable. Delorme Charles, De la animación pedagógica a la investigación-acción, p170.

<sup>388</sup> Idem.



estaban presentando en el siglo XX, la causa se debe a su alta inclinación hacia el positivismo.<sup>389</sup>

El debate sobre la crisis paradigmática de la ciencia y el impulso de los nuevos horizontes de enunciación, es uno de los ámbitos desde donde se expresan los nuevos actores sociales, esto permite descubrir los valores, prácticas y cuestionamientos subyacentes a la producción del conocimiento en el terreno educativo. Los primeros escenarios de aplicación del modelo de investigación-acción en el terreno pedagógico fueron: la teoría curricular y el modelo de investigador-docente.

Para Kurt Lewin las tres características con las cuales la investigación acción moderna podía contribuir a los fundamentos de la acción pedagógica eran: su carácter participativo, su impulso democrático y la contribución simultánea del intercambio de conocimiento entre diferentes círculos de las ciencias sociales<sup>390</sup>.

Se trataba entonces de una propuesta que asumía la construcción de un modelo de investigación que también fuera pedagógico, porque con éste se generarían las condiciones de aprehender analizando la realidad; con la intencionalidad manifiesta de tomar decisiones para el cambio social, así se desarrolla una actitud de reflexión crítica con relación a los procesos que involucran la responsabilidad ética con la acción pedagógica y la construcción del conocimiento. Esto en esencia significaba que en la investigación acción el conocimiento se orienta hacia una actitud en donde los hombres y las mujeres decidan su propio destino en la praxis transformadora.

El problema del reconocimiento por parte de la comunidad hegemónica de la ciencia social sobre la legitimidad del estatuto del conocimiento producido en el campo de la investigación acción, mantuvo la tensión polémica, hasta tal punto que hizo que se rompiera el diálogo y no se lograrán los acuerdos; así se generó un escenario donde los puntos de encuentro fueron mínimos. El modelo de conocimiento positivista radical consideraba que la ciencia debería fundar su conocimiento en los juicios de hecho y no valorar sobre el resultado de sus análisis y productos; la deducción inmediata de sus principios era que la ciencia no debería implicarse en el terreno de la ética (falacia naturalista sobre que de un juicio de hecho no se puede derivar ningún juicio de valor). El papel de la ciencia debería quedar solamente restringido a la descripción de los hechos, “sin emitir, ni proponer

---

<sup>389</sup> Cfr. *Infra*, cap V.

<sup>390</sup> SOTO Carrasco Hilda, *Investigación y formación de personal académico*, p 8.

ningún juicio valoral”. Las ideas básicas presentadas dentro del modelo investigación acción -por el contrario- manifestaban explícitamente que el investigador tenía una responsabilidad ética en la transformación de la “realidad social”.

A finales de la década de los 60 en el siglo pasado, el modelo de investigación-acción sufrió en los Estados Unidos un fuerte embate represivo, como consecuencia de los efectos de la tercera guerra mundial y sus “fantasmas”.<sup>391</sup> Las necesidades que generaron la competencia armamentista y la carrera por la conquista del espacio entre las dos superpotencias (E.U vs URSS), hicieron que Estados Unidos rediseñara la política científica y educativa, este escenario desarrolló una política presupuestaria que se inclinaba por el financiamiento de la investigación experimental de corte positivista.

*"La monografía de Campbell y Stanley (1963) sobre el diseño experimental devino la Biblia de la metodología de la investigación. En este ámbito del nuevo cientificismo no había lugar para una descriptiva amplia, para la resolución de problemas propios de la investigación-acción "*<sup>392</sup>

Frente a este contexto Kurt Lewin insistió sobre la importancia trascendental en torno a que el modelo de investigación-acción, no debía confundir el movimiento transformación con los simples cambios. Para él la investigación acción siempre debe implicarse con procesos de des-estructuración total de la “realidad”.

*"(...) todo nivel se halla determinado por un campo de fuerza, la estabilidad implica que el nuevo campo de fuerzas se halla al abrigo del cambio constante”*<sup>393</sup>

El modelo de Investigación-acción fue recuperado por Watzlawick quien produjo un avance sustancial al precisar que permanencia y cambio deben ser considerados de manera conjunta y no ser vistos como procesos separados.<sup>394</sup> El movimiento es la forma más simple del cambio. La transformación no solamente refiere al cambio de posición, también dice referencia al proceso de de-construcción

---

<sup>391</sup> Cfr. Supra cap I.

<sup>392</sup> *Ibid.*, P 21.

<sup>393</sup> KURT Lewin. En Delorme Charles, *op-cit.*, p136.

<sup>394</sup> Cfr. WATZLAWICH, Paul; *¿Es real la realidad?*, p 231.

de las estructuras fundamentales. Esta situación se hace praxis cuando se produce el paso de un nivel inferior a otro superior produciendo una mutación discontinua o una transformación que permite salir de situaciones de alineación.<sup>395</sup>

Con los elementos históricos descritos en esta parte del capítulo V, se concluye que el modelo de investigación acción, se puede comprender como un espacio de trabajo que tiene como principio generador el poner al conocimiento científico al servicio de la transformación social. En el siguiente apartado se analizará como se dio el paso de la investigación acción a la categoría de investigación participativa.

## **5.2 La investigación acción participativa.**

Hasta aquí hemos visto como se originó la concepción de investigación-acción en el contexto de las ciencias sociales norteamericanas, y cual era su meta principal:

*“hacer comprensible el problemático mundo social y mejorar la calidad de vida de los ambientes sociales”<sup>396</sup>*

El modelo de investigación-acción aportó a las ciencias sociales, la consideración sobre que la esencia de su trabajo científico radicaba en su compromiso ético con la verdad práctica emancipatoria. El punto de partida explícito es que el conocimiento social nace en la vida cotidiana y su interés (teleología) deberá ser la búsqueda mediante la articulación de ciencia y política para producir “la calidad de vida” de los sujetos.

Otro de los puntos importantes del modelo de investigación-acción, es su reflexión en torno a que la educación era un espacio con alto grado de significación para la praxis de sus conocimientos. El conocimiento científico además de ser un espacio de relación entre ética, conocimiento y política; deberá dar el fundamento de las relaciones pedagógicas en un marco donde los “sujetos” son convocados a tomar una posición ética con respecto a la realidad. En esencia se trataba de hacer de cada espacio de trabajo educativo un espacio de crítica social. Así se tendría que incorporar a la ciencia como un aliado para la transformación.

---

<sup>395</sup> Havelock y Huberman emplean los conceptos de la teoría de sistemas para hablar del cambio, al considerar que los sistemas en formación o desarrollo pueden ser considerados como necesitados de evolucionar hacia un grado más alto de unidad o hacia un logro mayor. Un sistema es inconcluso cuando su tendencia es al estado de unidad en equilibrio. Cfr, *ibid.*, p 159.

<sup>396</sup> ELLIOT, J; El cambio educativo desde la investigación-acción. p24.

Como se anotó el apartado anterior, “El movimiento de la ciencia de la educación” -surgido en los Estados Unidos- a principios del siglo XX, buscaba incorporar los temas educativos a la producción y desarrollo de la ciencia. Este movimiento tomó como base los trabajos de Lewin, encaminando sus primeros aportes al campo del desarrollo curricular y la práctica docente. Entre las conclusiones más significativas destaca la “necesidad” de convertir al profesor en un investigador educativo participante como colaborador “clave” en los equipos interdisciplinarios de investigación, haciendo del aula un laboratorio social para la construcción de conocimiento en compromiso con la ética.

Los resultados arrojados por la investigación-acción sobre el papel de los participantes en la transformación de la “situación problemática” en que se encuentran los sujetos, implican no solamente la participación del docente sino de todos los “actores educativos” (profesor-alumno), y también hacer del aula un campo de trabajo para llegar a la comunidad en sus necesidades básicas. Estos elementos dan la base que hace de la educación un proceso articulado con el principio esperanza y además nos muestra la importancia que éste tiene para la relación pedagógica.<sup>397</sup>

Uno de los principales problemas a los cuales se enfrentó la investigación acción fue al cuestionamiento sobre: ¿cómo los especialistas en investigación social se podían vincular con el trabajo con los actores educativos para generar conocimiento que tenga una finalidad de transformación?.<sup>398</sup>

La solución al problema se manejó fortaleciendo la relación docente-investigador para la formación de los agentes educativos como investigadores. Sin embargo, esta situación tuvo un enfrentamiento con el estatuto epistemológico de la ciencia en torno al papel de subordinación que los actores educativos deberían tener frente a los especialistas. Este problema no era sólo epistemológico sino también ético, pues para el modelo investigación-acción, no bastaba con producir un nuevo tipo de conocimiento, también se requería la asunción de un nuevo tipo de sujeto. La manera en como se trabajó esta temática generó el paso de la investigación acción a la investigación participativa.

---

<sup>397</sup> Cfr, *ibid*, p25. Cabe subrayar que en este caso el modelo formal es cualitativamente superior al de las ciencias positivas, pues el investigador tiene la “responsabilidad” de trabajar con el docente en el contexto del modelo de co-sujeto. Sin embargo este modelo excluye al alumno de la construcción del conocimiento. En este sentido es un modelo que ve al alumno como un objeto del conocimiento y no como un co-sujeto de la transformación.

<sup>398</sup> *Idem*.

*“La investigación acción se ha promovido en los círculos estadounidenses sobre todo por medio del estilo de investigación colaborativa o interactiva, de equipos de desarrollo y de equipos de diseminación, que habitualmente incluyen a participantes de organizaciones internas y externas”<sup>399</sup>*

La investigación participativa tenía que reconocer nuevos horizontes de diálogo que para la época eran los estudios realizados con la Escuela de Frankfurt, la cual tenía entre sus principales temáticas realizar una crítica a la racionalidad instrumental de carácter unívoco que estaba produciendo la alineación del sujeto de la sociedad moderna, los descubrimientos propuestos por la escuela de Frankfurt, sentaron las bases para un avance del nuevo modelo de investigación participativa, al generar los fundamentos ético-epistemológicos de un conocimiento científico con sentido transformador. El principal referente de coincidencia entre la Escuela de Frankfurt y el modelo de investigación acción fue el mantener la ciencia como un ámbito de utopía y el deseo de transformación social que es la esperanza.

*“Esencialmente, la investigación-acción educativa crítica rechaza la creencia positivista del rol instrumental del conocimiento en la resolución de problemas, afirmando que la investigación crítica permite a los profesionales no sólo descubrir los significados interpretativos que tienen para ellos las acciones educativas, sino organizar la acción para superar las limitaciones. Es una teoría crítica vinculada a la acción reconstructiva y es crítica de las teorías tanto positivistas como crítico interpretativas en la medida en que son pasivas: tratan de explicar y no están vinculadas a la acción humana”<sup>400</sup>*

*“ La investigación acción crítica emancipadora percibe los problemas de la (pedagógicos) como cargados de valores y preocupaciones morales, mas que puramente técnicos, y combina lo que Habermas (1972) califica como dos intereses constitutivos del conocimiento “práctico” y “emancipador”. La ciencia se convierte entonces en hermenéutica, o crítica, basada como está en una serie de espirales auto reflexivas de la acción humana que, oponen*

---

<sup>399</sup> Ibid, p31.

<sup>400</sup> Ibid, p 45.

*retrospectivamente de lo anterior frente a la acción futura posible ( como vimos en el capítulo anterior). Los teóricos críticos afirman que el positivismo ha convertido el pensamiento científico en técnico, poniendo así limitaciones sobre la razón. La investigación-acción crítica se considera como una huída de esa “tecnologización de la razón”.*<sup>401</sup>

De los resultados de la relación entre la Escuela de Frankfurt y el modelo de investigación acción nace la investigación participativa como un espacio para comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos de la transformación social a favor de una perspectiva ética. De manera relevante se subrayan los problemas del campo pedagógico reiterando el concepto de acción pedagógica como privilegiadamente práctica, mudable y capaz de transformar a los “sujetos participantes”. Como consecuencia el tema principal es la acción pedagógica que permanente nos cuestiona sobre la manera en como podemos transformar la realidad educativa, a través de la lucha política, encaminada hacia formas más justas y democráticas y que tenga como principio guía la aplicación del conocimiento científico.

En este sentido el modelo de investigación acción, pasó a ser un modelo de investigación práctico, por su carácter de acentuación en el compromiso con la transformación, a un modelo que pone el acento en su reiterado esfuerzo por establecerse como un lugar de trabajo de la utopía y su deseo de realización en la praxis social.

Es importante destacar que el modelo de investigación acción y después el modelo de investigación participativa, no sólo tuvieron como lugar de encuentro los Estados Unidos y Europa, también en América Latina se tuvo una recepción que trajo una nueva forma de asumir la praxis pedagógica. Este momento de “ilustración crítica” es altamente significativo para América Latina ya que produce - como lo veremos en el apartado siguiente- nuevas formas de entender el sentido ético de la responsabilidad por la vida.

### **5.3. La investigación acción en la propuesta Latino americana.**

En América Latina la producción del conocimiento tomó un sentido de originalidad en el marco del modelo “investigación-acción-participativa”, por la manera inédita en

---

<sup>401</sup> Ibid, p 46.

como asume la “realidad” y la forma en que se enfrenta a los procesos de “victimación” generados por el colonialismo, neocolonialismo, imperialismo que durante diferentes etapas y con distintos grados de intensidad afectan nuestro continente. Esta problemática, hizo posible que se diera una realización diferente de la teoría crítica que se estaba produciendo en Europa o en los Estados Unidos. La investigación crítica se convirtió en América Latina en espacio de “enunciación” para mostrar los procesos de victimación a los que habíamos estado sujetos como consecuencia de los efectos intencionales y no intencionales de la modernidad. También mantuvo un referente explícito sobre el compromiso de la ciencia con la utopía y su deseo de transformación que es la esperanza. Esto provocó que distintos investigadores en la década de los 60, efectuaran un compromiso de recuperación con responsabilidad ética sobre la intencionalidad de los movimientos de liberación.<sup>402</sup>

Sin duda este momento histórico de la realidad Latinoamérica se le puede denominar como “ilustración crítica”, ya que comprende significativamente un nuevo aporte al pensamiento regional y mundial. Así nace una nueva dinámica del conocimiento crítico latinoamericano. Entre los principales aportes destaca el modelo de investigación-acción, como una investigación comprometida con el conocimiento que explique y genere proyectos de desarrollo que atiendan las causas que originan la victimación.<sup>403</sup>

Con el surgimiento de la ciencia social crítica, nace también la necesidad de vincularse con los procesos pedagógicos, como una forma de enfrentar a la cultura hegemónica de la dependencia estructural de los sujetos al estado o a la sociedad del capitalismo. Esto impulsó la necesidad para producir una ciencia de la educación crítica que asumiera con responsabilidad ético-crítica el aporte de las ciencias sociales

La teoría crítica entró en diálogo con el modelo de investigación- acción en la década de los 60-70 alcanzando un alto nivel de significación por los resultados aportados producidos en temas como: la relación ente ética y ciencia, los nuevos modelos epistemológicos de la ciencia y el establecimiento de una acción pedagógica comprometida con la transformación social en su nivel más significativo, esto hizo de América Latina un ámbito donde el pensamiento crítico tuvo un amplió desarrollo. Los resultados de las investigaciones, se fueron incorporando en las luchas por la

---

<sup>402</sup> El espacio de enunciación es el lugar donde se hace la denuncia de la crítica y el anuncio por el futuro que apunta hacia la vida plena de los sujetos.

<sup>403</sup> Es importante destacar que el modelo de investigación acción en sus orígenes en América Latina, recibe la influencia de las ciencias positivas y sus modalidades de explicación teleológicas. Por causas teleológicas, se entienden las acción humanas que producen efectos y que como consecuencia de lo anterior pueden ser transformadas en sus efectos o sus causas.

transformación de la realidad latinoamericana en distintos órdenes y con diferentes grados de intencionalidad, su reflexión se expresaba en relación con la pregunta sobre cómo el conocimiento científico debe ser una mediación para el uso del pensamiento crítico en el cambio social dentro de la realidad de victimación latinoamericana.

América Latina también recibe la influencia del “espíritu de la época” sobre la polémica ciencia crítica vs positivismo. Para los científicos latinoamericanos de corte positivista, era incuestionable que la investigación social sólo era “científica”, si estaba sustentada en los hechos y en el modelo de explicación lógico inductivo. Éste era un problema de suma importancia para el pensamiento latinoamericano, pues había que atender por una parte el “estatuto epistemológico” de la ciencia y por otra el trabajar sobre las urgentes condiciones de necesidad en que vivían los pueblos latinoamericanos. En este sentido el investigador debía tener presente el tema sobre la articulación de las ciencias con los procesos de transformación para producir una doble tarea: primero el descubrir como el conocimiento puede servir para transformar la realidad y segundo como hacer una autocrítica de los paradigmas teóricos y las dimensiones epistemológicas de la ciencia para renovar su trabajo.

Un punto importante que conviene destacar es que la investigación crítica tuvo que luchar también contra la cerrazón de los espacios académicos y el apoyo financiero de los organismos nacionales e internacionales, este reducido apoyo económico y la cerrazón a los proyectos de liberación que en muchos casos trajo la encarcelación, exilio o muerte de los intelectuales críticos, hizo que muchos de los proyectos quedarán trancos o sus resultados fueran escasos. Esta imposibilidad para las condiciones mínimas en la producción y evaluación del conocimiento científico, también quedó manifiesta en la poca incidencia en los lugares donde era necesario su conocimiento para la transformación y la consecuencia es que muchos de los resultados quedaron incompletos.

*“ Las investigaciones que realizan son caras; los resultados de éstas, muy limitados, se convierten en reportes que circulan en las universidades o en la alta burocracia, y la mayoría archivadas después de leerse en algún congreso y/o publicarse en alguna revista especializada. No tenía mayor trascendencia social. Ni revolucionan teóricamente ni llega a grupos sociales más amplios (...) En pocas palabras, los estudios de las ciencias sociales no parecen conducir ni a un conocimiento profundo, ni al mejoramiento de la vida de las*



*sociedades. Al menos con la velocidad que los investigadores quisieran, y que las necesidades sociales exigen”<sup>404</sup>*

Otro de los escenarios donde el pensamiento crítico latinoamericano puso especial acentuación, fue la polémica sobre viabilidad de las tesis desarrollistas que en la década de los años 50 y 60 mantenían su influencia bajo el esquema de la dependencia de los pueblos latinoamericanos hacia los centros capitalista. Los pensadores críticos tomaron como tarea desvelar la falacia en que vivíamos los pueblos latinoamericanos, basados en la idea de que siguiendo los principios del “modelo desarrollista” alcanzaríamos los máximos logros de la modernidad capitalista. Los planes de modernización capitalista obstaculizaban la transformación, porque estaban diseñados para mantener el esquema de una sociedad centralizada. En este contexto surge el nuevo pensamiento crítico Latinoamericano que se inscribe en la necesidad de transformar la realidad de una manera innovadora.

*“ La investigación acción surgió opuesta a este modelo vertical de investigación, desarrollo y modernización que se nos intentaba imponer. A diferencia de la presión histórica de negar la cultura popular para cimentar el poder de una clase, del Estado, o de una cultura que se considera superior (...)”<sup>405</sup>*

Uno de los fundadores de la investigación acción desde la problemática educativa latinoamericana, es Paulo Freire que propone como temática la reflexión sobre la práctica científica ligada al contexto sociopolítico revolucionario. Entre sus principales aportes está la manera distinta de designar y comprender los "desde donde" de la teoría, metodologías y procesos epistemológicos para la resignificación de la praxis pedagógica liberadora. Se trataba entonces de comprender como la ciencia social se podía fundamentar de una manera distinta y así diseñar una nueva pedagogía <sup>406</sup>

La pregunta fundamental era: ¿Qué puede hacer el investigador que se siente comprometido con esas mayorías marginadas? ¿Qué objeto puede tener un estudio

---

<sup>404</sup> ALCOCER Maria Investigación acción participativa p 434. En Galindo Cásares Luis Jesús, Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.

<sup>405</sup> Idem.

<sup>406</sup> Cabe subrayar que el modelo de investigación acción en Paulo Freire es denominado *investigación del tema generador*.

sino lleva a transformar la realidad social para hacerla más justa, más equilibrada, mejor?

Este nuevo espíritu de ilustración crítica del pensamiento latinoamericano trajo una comprensión diferente de la Sociología, Historia, Antropología, Filosofía, Teología, Lingüística, Psicología social, Educación y Comunicación; como algunos de los campos del conocimiento que tuvieron una recepción activa con relación al compromiso que presentaba el nuevo modelo de conocimiento científico.

Un hecho significativo, está representado por el encuentro de investigadores realizado en Cartagena Colombia en 1977, donde tiene lugar el Simposio Mundial de la investigación activa. Dos volúmenes recogen esa experiencia ambos publicados bajo el título de: “ *Crítica y Política en ciencias sociales* ”; se recogen las experiencias del modelo de investigación acción. Así, se hace referencia a la investigación participativa (Hall, 1983 y De Shutter 1985) y a la investigación militante (Lanz 1980 y Peresson 1983), hasta llegar al uso del término integrado que Orlando Fals Borda proponía como *investigación acción participativa*.<sup>407</sup>

El trabajo de Orlando Fals Borda es correspondiente con el Paulo Friere en el sentido de que la investigación-acción (denominada tema generador), tiene como temática principal la opresión y la necesidad del diálogo entre la acción y reflexión como condición de posibilidad necesaria para la utopía y su deseo de realización que es la esperanza.<sup>408</sup>

*" Decir palabra auténtica es transformar al mundo (...) La palabra (cuando es vaciada) de su dimensión de acción (se) sacrifica automáticamente la reflexión (...)"*<sup>409</sup>

En este sentido la palabra acción conforma el sentido sobre la necesidad de la transformación y el vínculo que esta situación tiene con el pensamiento, como un instrumento fundamental para reflexionar sobre la realidad. Es la acción en vínculo con el proyecto problematizador de la realidad en su transformación, lo que le da contenido a la esperanza en los términos de la humanización de los hombres y las mujeres.

---

<sup>407</sup> Cfr. MENDOZA, Martínez Víctor, *Utopía y educación*. En Sintagma revista de la Facultad de lenguas de la universidad Autónoma del Estado de México. Num 2 Abril-Septiembre de 2002.

<sup>408</sup> FREIRE, Paulo: *Investigación y metodología del tema generador*. En TORRES, Novoa Carlos,; *La praxis educativa de Paulo Freire*, pp. 139-140.

<sup>409</sup> Idem.

El punto de partida de la investigación acción en la perspectiva del pedagogo brasileño, es la situación existencial presente como realidad de victimación, como un ámbito de enunciación liberadora, es el tema donde surgen los problemas de investigación que nos permita la organización-reflexiva de la acción crítica. Es el lugar de enunciación desde donde surge la esperanza y su acción pedagógica.<sup>410</sup>

En conclusión la metodología del modelo de investigación-acción tiene que ser concientizadora para superar los límites de las concepciones positivistas radicales que asumen al sujeto como objeto-cosa por investigar. Esta perspectiva epistemológica se muestra a partir de la realidad de victimación latinoamericana en donde surge el tema generador que implica a los actores educativos en los procesos de transformación siguiendo el principio esperanza.<sup>411</sup>

#### **5.4 La investigación acción y los fundamentos ético-críticos.**

Después de elaborar una breve reseña histórica de los orígenes y evolución de la investigación-acción, se pasará ahora a establecer cuales son los fundamentos que dan sustento al modelo de investigación acción. Se trata de considerar su papel crítico frente a la llamada ciencia tradicional. Sus principios son:

1. La función del cambio social.
2. La formación de nuevos cuadros de investigadores, a través de la pedagogía del conocimiento.

Los objetivos de la investigación-acción se expresan de la siguiente manera: describir, clarificar y comprender los datos proporcionados por la realidad para la transformación de las causas que generan la victimación.

---

<sup>410</sup> Cfr, ibid p 148.

<sup>411</sup> La categoría de concientización expresa el vínculo entre la teoría y la praxis. Cfr. TORRES, Novoa Carlos; op-cit, pp 107-109.

El trabajo de Orlando Fals Borda sobre el pensamiento crítico aplicado al modelo de investigación-acción, tiene una gran relevancia para comprender las implicaciones con el modelo investigación acción.<sup>412</sup>

1. El esfuerzo de investigación-acción se dirigió a comprender la situación histórica y social de los grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos sujetos al impacto y la explotación capitalista, es decir, para generar la transformación del sector más explotado y atrasado de nuestra sociedad.
2. Este trabajo implicó adelantar experimentos muy preliminares, o sondeos, sobre como vincular la comprensión histórico-social y los estudios de la práctica de organizaciones locales y nacionales conscientes de la lucha de clases en el país.
3. Tales experimentos o sondeos se realizaron en Colombia en cinco regiones rurales y costeras y en dos ciudades, con personas que incluían tanto profesionistas como intelectuales comprometidos en esta línea de estudio-acción como cuadros en el ámbito local, especialmente de gremios.
4. Desde su inicio, el trabajo fue independiente de ningún partido político, aunque durante el curso del mismo se realizaron diversas formas de contacto e intercambio con aquellos organismos políticos que compartían el interés por la metodología desarrollada.<sup>413</sup>

Así, el modelo de investigación-acción destaca principalmente la relación entre: el pensar y el ser, el problema de la comprensión del conocimiento como inacabado y variable para lo cual es necesario la aplicación de la lógica dialéctica, el problema

---

<sup>412</sup> “La figura y las ideas de Orlando Fals Borda, el mas notable sociólogo colombiano, ya son parte integral de nuestra historia contemporánea. Sea por sus libros sobre problemas básicos, o por sus experimentos de investigación-acción (...) Fals Borda ha dejado una marca importante en el desarrollo de las disciplinas sociales y en la política nacional.

Su teoría de subversión como proceso moral y político, que fue presentado en 1967, se ha incorporado a la sociología universal. Esta teoría pasó a primer plano a raíz de los dramático acontecimientos de comienzo de este año, cuando fue aprehendido, según parece, en la presunción de que era uno de los ideólogos de la subversión armada en Colombia.

Su integridad y entereza como intelectual crítico tuvieron que ser respetadas en esa dura prueba, que lo acrisoló como pensador y científico. Así y todo, el diario Arbeiter-Zeitung, al dar cuenta de estos hechos, lo señalaba justamente, como “uno de los sociólogos latinoamericanos más creadores e imaginativos.”FALS Borda Orlando. El problema de cómo investigar la realidad para trasformarla por la praxis, p 9.

<sup>413</sup> Ibid, p 14.

de la práctica como principio clave del conocimiento, y por último la temática sobre la relación forma-contenido que se da en la práctica.<sup>414</sup>

La reflexión sobre los fundamentos epistemológicos de los principios del modelo investigación acción da las siguientes conclusiones:

1. - Sobre el principio de causalidad. El tratamiento de los problemas sociales no puede explicarse desde el modelo lineal del paradigma positivista, tiene que incluir lo fortuito y lo aleatorio en la dimensión de la relación sujeto-objeto. El modelo de investigación crítica tiene que tomar en cuenta las múltiples determinaciones de la realidad.<sup>415</sup>

2.- Sobre la constatación del conocimiento. El uso por parte de las ciencias sociales del paradigma positivista de los modelos emergidos de las ciencias naturales, generó la necesidad de considerar que en las ciencias críticas el sujeto no es parte total de un objeto de estudio, por este motivo el investigador debería tener un sentido “empático” con los grupos y trabajo; y además se deberá acentuar también el sentido de la transformación social.

3. - Sobre el empirismo. La práctica de la investigación crítica muestra la necesidad de considerar que el investigador es al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación.

4. - Sobre la realidad objetiva. En este punto se reflexiona sobre la necesidad de incluir en toda investigación la dimensión temporal-espacial de los grupos de transformación, el reconocimiento de historicidad de los sujetos que propicia un ámbito de entendimiento entre los investigadores y los grupos.

5. - Sobre los conceptos. Los conceptos, las categorías, las leyes; aunque necesarios para fundamentar el trabajo de investigación, tienen un valor limitado y circunscrito a contextos determinados.

6. - Sobre la ciencia social crítica. El conocimiento deberá tener validez y utilidad, la validez significa el asumir que en la realidad social los “hechos” deben comportarse como “tendencias”, esto es posible si las ciencias sociales se construyen

---

<sup>414</sup> Cfr. Ibid, pp 16-17.

<sup>415</sup> Esta parte de la investigación es trascendental, ya que anticipa los fundamentos que refieren a la teoría del caos.

en diálogo permanente con su historicidad. La utilidad nos remite al uso que se le puede dar para la transformación a partir de sus resultados.

7. - La praxis y el conocimiento. El criterio de corrección del conocimiento es la realidad como praxis, siendo ésta el punto de partida de la problematización para cambiar estructuralmente la sociedad.

8. - Saber popular y acción política. La investigación-acción al producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política, contiene un sentido ético, pues se ubica en el campo de la transformación considerando que ésta es imposible sin la sabiduría popular de los grupos sociales como creadores, consumidores y receptores del trabajo de investigación.

9. - Sobre el sentido común. Se trata de reflexionar críticamente sobre la categoría de “pueblo” en el sentido de comprenderla no sólo como folklore e inconexa de su sentido político, sino como referente que media la producción del conocimiento.

10. - Sobre la ciencia en consonancia con los problemas educativos. En el modelo de investigación-acción crítico, se debe incluir de manera significativa el papel pedagógico que el proceso de construcción del conocimiento contiene. El investigador se relacionaba dialécticamente con los grupos de trabajo como alumno-maestro. Así mismo la comunidad de comunicación científica se relacionaba entre sí mediante procesos pedagógicos de construcción de conocimiento al servicio de sus necesidades.

11. - Sobre la legitimidad del conocimiento. La legitimidad del conocimiento no puede solamente provenir del reconocimiento de la comunidad de comunicación científica mundial. Se trata de producir un conocimiento genuino que parta de la realidad latinoamericana, ésta es la condición que le da su legitimidad. La legitimidad también la proporciona el recurso del diálogo para la formación de los futuros investigadores.<sup>416</sup>

En síntesis los fundamentos del modelo de investigación acción, nos proporciona la importancia que para la investigación-acción tiene el cambio social y el compromiso que el investigador posee sobre su responsabilidad de asumir la auto-gestión, el desarrollo y la transformación social. Es en este sentido que la ética

---

<sup>416</sup> Cfr. FALS, Borda Orlando, Ciencia propia y colonialismo, p 19.

crítica se vinculan conocimiento (investigación), mediante estrategias de acción para la transformación de la realidad en sus distintos ámbitos y dimensiones.

*"(...) El hecho de que el investigador decida comprometerse en la acción comunitaria, supone un mínimo de conciencia en cuanto a la realidad de la explotación y la opresión (...)"<sup>417</sup>*

Al interior de la transformación, cumple un papel relevante la investigación-acción en su tendencia a realizar la crítica al poder existente y a la estructura que lo encarna; así como también a los procesos de adquisición del poder socio-político por parte y sus consecuencias en términos de la exclusión.

La relación entre ética-crítica e investigación, se da al asumir que la investigación acción es una técnica, es una metodología y una teoría crítica para el estudio de la realidad social, es la manera en como la realidad de victimación se vincula con el aporte de las ciencias sociales. En el modelo de investigación acción, se debe estar consciente de las cuestiones entre saber y para qué saber, y el uso potencial de la ciencia como mediación y condición de posibilidad para la transformación.

El modelo pedagógico del “ver, juzgar, actuar” contiene un alto nivel de compromiso social e innovación, pues se sustenta sobre la base de la simultaneidad de la acción y la reflexión, esto constituyen el aporte de la investigación acción sobre el problema de la responsabilidad ética que tiene el investigador.<sup>418</sup>

También, como se ha venido indicando en esta tesis los grandes aportes de la investigación acción transformaron a la epistemología para el replanteamiento de la relación sujeto-objeto. Con la categoría de co-sujeto, se produce un sentido distinto para el concepto de comunidad que acentúa el carácter de intersubjetividad como consustancial a todo proceso generador del conocimiento. El reconocimiento del co-sujeto en situación de “victimación” es lo que le da validez a la correspondencia entre ética crítica e investigación científica, ya que este es el tema guía en el modelo de investigación científica. El co-sujeto olvidado y despreciado por la academia es el tema necesario de ser problematizado por parte del pensamiento crítico.<sup>419</sup>

---

<sup>417</sup>. GOYETT, Gabriel: op-cit , p. 125.

<sup>418</sup> Cfr, ibid, p405

<sup>419</sup> Cfr, NICOLE, Eduardo, op-cit , p 79.

*“(...) se logra que eventualmente haya un encuentro entre de esos dos conocimientos: el de la ciencia tecnológica que nos está llevando a la destrucción mundial, y el de la ciencia del pueblo (...)”<sup>420</sup>*

No se trata entonces sólo de un conocimiento de los co-sujetos en sus procesos contradictorios de victimación, sino de asumir sus prácticas para la transformación de las formas en que se dan las rupturas de la vida humana. Esto significa un compromiso ético crítico que le da rigor al pensamiento crítico en el reconocimiento de la implicación por la vida de toda la humanidad.

*“(...) un movimiento mundial dirigido y destinado a cambiar esta situación, al estimar el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimientos propios, o como algo adquirido por la auto-investigación del pueblo”.<sup>421</sup>*

El doble contenido proposicional entre ética crítica y ciencia en cuanto al contenido emancipatorio-liberador que expresa los intereses plenos de un mundo en donde los niveles de la vida material, formal y eficiente sean posibles son los fundamentos del modelo de investigación acción. Este es el nuevo significado de la ciencia como actividad transformadora que tiene como fundamento la vida humana. La teoría crítica y su modelo de investigación-acción resignificarán el concepto de praxis tendiente hacia la vida plena de los sujetos que asumen la transformación como parte de su hacer cotidiano.

*“ La liberación de toda atadura a las formas es congruente con la exigencia de lo inacabado. Significa enfatizar el rescate de la energía (...) para llegar a dar cuenta de una realidad desplegada y de otra que se repliega”<sup>422</sup>*

---

<sup>420</sup> Cfr. FALS Borda Orlando, op-cit . p 108.

<sup>421</sup> Ibid, p 410.

<sup>422</sup> ZEMELMAN, Hugo. Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. p 177.



## 5.5 La investigación acción ejemplar como modelo de trabajo para la pedagogía de la esperanza.

Con el inicio de la sociedad globalizada del mercado total, el modelo de investigación tuvo un giro hacia el interés por dar fundamento a la comunidad de responsabilidad solidaria por la vida plena de toda la humanidad, se construyó una red de investigación con la participación de investigadores europeos, africanos, asiáticos y americanos (1991).

*“La red Investigación Acción fue fundada en los Países Bajos en 1991 para promover el desarrollo de la investigación acción a través de un intercambio de experiencia e ideas entre los miembros. Esta iniciativa se lanzó después de un proceso y varios intentos de marginalización de este tipo de investigación científica durante los años ochenta en las universidades holandesas”*<sup>423</sup>

El desarrollo teórico-conceptual propuesto por esta red de investigación, revitaliza el reconocimiento sobre los orígenes del modelo de investigación acción en los trabajos de Kurt Lewin, Paulo Freire y Orlando Fals Borda, y además buscó la reincorporación de los sentidos originales que se habían trabajado durante la década de los 60, sobre la necesidad de poner a la ciencia al servicio del “cambio emancipatorio de la sociedad”.<sup>424</sup>

Su aporte significativo está en que se interpreta de manera diferente a las “*ciencias positivas*” y asume de forma diferente la relación investigador-investigado, poniendo el énfasis en el reconocimiento que apunta hacia el papel activo del investigador en los problemas de la realidad investigada. Los actores a través del control reflexivo de la acción, siempre están llevando intentos para dar forma a la realidad social y trasformarla en un ambiente más humanizado. En este contenido encontramos una relación trascendental entre el modelo de investigación acción y su sentido ético que apunta hacia la constitución del deseo-esperanza.

En este marco nace el “*modelo de investigación acción ejemplar*”, que tiene como característica el explicar que sus resultados no sólo se pueden usar en situaciones particulares, también se insertan en la aspiración de una praxis de

---

<sup>423</sup> KEUNE, Lou, *Investigación acción ejemplar: conceptos y aplicaciones*, p 19.

<sup>424</sup> Cfr. *Ibid*, p 18.

modelos que construyan acciones pedagógicas que apunten hacia una sociedad globalizada de responsabilidad por una sociedad de vida plena.<sup>425</sup>

Además el nuevo modelo de la investigación acción ejemplar al relacionarse con la praxis pedagógica, mantiene presente la consideración sobre los efectos no intencionales de la “buena voluntad” de los investigadores. Esto significa la permanente regulación con los efectos no intencionales que se producen como consecuencia de la aplicación del conocimiento. Significa un llamado atención a la imposibilidad humana de poder prevenirlo todo.

*“Hay que tomar en cuenta las consecuencias no intencionadas de esta actividad social”<sup>426</sup>*

La investigación-acción ejemplar, como una nueva forma de producir conocimiento, se convierte en un aporte significativo a la pedagogía de la esperanza, porque recupera el diálogo con la tradición de la investigación crítica en su carácter de responsabilidad ética por la construcción de un futuro de vida plena para toda la humanidad. Otro punto relevante, consiste en destacar la importancia sobre la relación entre los conocimientos producidos y los datos empíricos, teniendo como meta el involucrar a los actores con la realidad en el ámbito empírico para promover un fin emancipador y liberador. Se trata de producir un modelo pedagógico de permanente implicación para resolver problemas sociales y aumentar la competencia de los actores involucrados con resultados tendientes hacia la vida plena de toda la humanidad.<sup>427</sup>

La investigación acción ejemplar confluye con la tradición; esto significa que el investigador se tiene que inscribir en un proceso de diálogo con los distintos agentes de la investigación de manera diacrónica, sincrónica y trasncrónica. Así la relación con la generación del conocimiento, es un modelo pedagógico esperanzador, ya que deberá estar presente “la situación desde donde parten los sujetos” entendida como el referente del “sentido común” por ser éste el ámbito que sirve para la proyección del futuro liberador. La investigación acción ejemplar, también recupera la narración como eje de la conversación con los involucrados para el mutuo entendimiento sobre los problemas que debe ser atendidos. Se trata de

---

<sup>425</sup> Cfr, Ibid, p 29.

<sup>426</sup> Ibid p 31.

<sup>427</sup> “La emancipación siempre será posible y, por lo tanto, también la investigación acción ejemplar. La emancipación, no como una fantasía, sino como una historia en pequeña escala, firmemente asentada en una localidad restringida. Así, la investigación acción ejemplar deviene en ambiciosa y modesta a la vez” Ibid p 66..

atravesar transversalmente el modelo de conocimiento por los principios de la razón ética que reconoce los referentes “desde donde”, como ámbitos de victimación, como ámbitos de enunciación, siendo éste el lugar ético “desde donde” se debe partir.

El diálogo se imposibilita cuando el investigador asume el modelo pedagógico como una situación donde el especialista sabe más que los sujetos involucrados en el problema. Así entonces para romper esta situación, se requiere de la mutua co-implicación en la transformación, este postulado es la base permanente para la generación de una pedagogía de la esperanza, pues reconoce al sujeto en una situación de diálogo para la transformación.

Entre el investigador y el investigado, se podrá generar un diálogo emancipatorio y liberador, si el conocimiento cumple un papel para la transformación de la realidad, si éste se asume “*desde, con y para*” la: competencia liberadora-emancipatoria, equivalencia simétrica, confianza, respeto mutuo, dignidad, relaciones cooperativas y procesos compartidos de aprendizaje; así se cumplirá su sentido ético.<sup>428</sup> Estas son las condiciones que hacen posible un proceso pedagógico que tenga como modelo regulativo el principio esperanza.<sup>429</sup>

En un tiempo donde el presente se asume como el único escenario de todos los tiempos, se debe configurar ámbitos pedagógicos, mediante modelos de investigación ético críticos, como una condición para que el tiempo futuro de vida plena sea posible. Si nos encontramos en una situación histórica donde la vida de toda la humanidad está puesta en riesgo, tenemos que valernos de todas las estrategias posibles para romper las trampas del presente continuo y transformarlas por un futuro con nuevas condicionantes éticas para la humanidad globalizada.

En conclusión en este tiempo uno de los accesos al futuro distinto de responsabilidad ética por la vida de toda la humanidad, es la investigación acción ejemplar, porque asume de manera explícita los presupuestos de este conocimiento y los traduce a modelos pedagógicos de acción transformadora. Por lo anterior no puede extrañarnos que estos modelos científicos de investigación acción, sean también modelos pedagógicos, ya que mediante su tarea transformadora, impulsan el deseo-futuro. Esta razón nos lleva a la necesidad de generar nuevas formas del conocimiento para la interpretación crítica de la transformación social. Sólo si se alcanza a vislumbrar esta relación entre ética, modelos de conocimiento y pedagogía, estaremos en condiciones para articular la manera en como la esperanza puede ser recuperada, permitiéndonos combinar nuestra memoria en situación presente con la reapropiación del futuro.

---

<sup>428</sup> Cfr, *ibid*, p 70.

<sup>429</sup> Cfr, *ibid*, pp 75-81.

Las nuevas comunidades de comunicación científica tienen entre sus principales horizontes la responsabilidad por las nuevas formas de desarrollo de una sociedad que globalizada reduzca al mínimo sus niveles de victimación.

Finalmente se subraya que modelo investigación-acción y sus derivaciones futuras hacia el modelo de investigación-acción-ejemplar, están incluyendo los criterios de producción, recepción y consumo del conocimiento científico-ético como una parte sustancial del proceso pedagógico. Sabemos que aunque el conocimiento por si mismo no transforma la realidad de victimación, si puede relacionarse con la praxis política que al identificar nuevos ámbito de trabajo, no pierda la crítica de la situación presente como un tiempo totalizado.

Frente a la pregunta sobre porque el modelo de investigación crítico guiado por principios y criterios de responsabilidad ética es un espacio privilegiado en el ámbito educativo para la generación de la esperanza, esto se responde en el sentido de que las implicaciones que tiene en el reconocimiento de sus diferentes metodologías, genera las condiciones de posibilidad para apreciar la transformación de los problemas mediante la acción comunitaria, la sistematización de la estructura pensamiento y acción, y la responsabilidad ética por la vida de toda la humanidad.

La esperanza se traduce en acción cuando los procesos de investigación se vinculan a nivel de la escuela con los objetivos de la formación del sujeto colectivo para que pueda enfrentarse críticamente al futuro. Así se concibe a la realidad problemática, como un permanente inédito viable que prepara a los sujetos en la acción transformadora de la realidad. Como hemos visto el proceso de investigación acción, tiene ese objetivo de buscar la construcción del futuro posible de responsabilidad ética, por lo tanto se convierte en un fundamento metodológico de la pedagogía de la esperanza.

Fomentar la investigación acción en el trabajo pedagógico de la esperanza, significa orientar la praxis para el reconocimiento de las intenciones que guían el deseo por el inédito viable como crítica de un tiempo presente que se asume como absoluto. En este marco de ideas el objetivo expreso de las diferentes modalidades de la investigación acción es que los protagonistas del proceso pedagógico, mediante la generación del conocimiento, adquieran un mayor grado de conciencia con respecto a la realidad de victimación y los mecanismos que la están operando como es el caso del terrorismo para su transformación.

Así, se asume de forma concluyente que la investigación acción guiada desde los criterios y principios éticos para la promoción del deseo por un mundo donde la vida sea posible, es el marco desde donde se puede generar la pedagogía de la esperanza, que se entiende como un análisis que involucra el cuestionamiento acerca de las tendencias a las que nos enfrentamos como realidad victimada y la

manera en como en cada caso específico las podemos transformar. Asimismo, la investigación acción es un espacio generador de la pedagogía de la esperanza, porque es un proceso de expresión a partir de la propia construcción de conocimiento mediante la narrativa de los sujetos en situación de victimación, sus resultados nos sirven de insumos para la creatividad del proceso enseñanza-aprendizaje que hemos entendido en este trabajo como la manera en como podemos mantener el deseo por el inédito viable.

La investigación acción no es una metodología más para la construcción lógica del conocimiento sino que en si misma lleva la cultura de la organización social para la transformación, mediante el uso del conocimiento sobre los resultados que arrojan el trabajo de intervención cooperativo. Esto es posible, porque su propuesta tiene un sentido de visión prospectiva para la transformación del presente y la responsabilidad del diálogo permanente con la tradición.

Las estrategias empleadas como lo hemos descrito a lo largo de este capítulo son diversas y sus usos estarán referidos a la creación de programas adecuados a la relación pedagógica que se esté trabajando. La experiencia para ser transformadora tiene que recurrir siempre a la transversalidad del sentido ético que los involucrados hacen común cuando se concientizan de la victimación y aparece el deseo por un futuro distinto.

Hablar de la investigación acción y su desarrollo en investigación acción ejemplar, es reconocer que las experiencias se encuentran generadas desde la heterotropía de los grupos sociales que no necesariamente comparten una historia cultural común, solamente los aglutina el deseo de transformación que producen las situaciones límite de victimación. En este sentido es como se generan experiencias concretas que trabajen con la pedagogía de la esperanza. La investigación acción ejemplar como proceso pedagógico, es en sí misma: un modelo para la pedagogía de la esperanza.

Se concluye que la inclusión del modelo de investigación acción como forma de trabajo pedagógico, brinda las herramientas para la formación ética del deseo por un futuro de vida plena, ya que sus resultados constituyen una esperanza de incidir en la praxis política.

También está presente en la conclusión que con sus diversos matices, hay en las formas de trabajo de la investigación acción ejemplar y sus resultados una confluencia con los principios de la pedagogía de la esperanza. En este sentido, percibimos la necesidad de incluir en todo proceso pedagógico un sistemático esfuerzo de investigación acción para la transformación de la realidad de victimación.

# CONCLUSIONES

## CONCLUSIÓN

*“¡Puse ante ti hoy la vida y la muerte, y tu elegiste la vida!”  
Deuteronomio.*

En el recorrido de las páginas de esta tesis se ha visto de manera general que el terrorismo está al acecho entre nosotros, también se analizó que estamos (como humanidad globalizada) inconscientes frente a sus hechos. Un punto fundamental en la exposición de los diferentes apartados de la tesis, es que no se trata del viejo fantasma del comunismo o del fascismo de la época de la tercera guerra mundial, sino de una nueva modalidad de la violencia, dedicada a la maximización de la lógica del mercado capitalista y que mediante su lógica de racionalidad instrumental en el contexto de la maximación de la ganancia para el beneficio de unos cuantos, ejerce su racionalidad imponiéndola como un fundamentalismo.

La *primera conclusión* que se puede extraer se refiere a que una de las principales modalidades del terrorismo en la cuarta guerra mundial, es que éste se deriva del sistema de la sociedad del mercado total y las causas que explican este fenómeno, es que el ámbito del mercado está aplicando su racionalidad como un fundamentalismo. Lo anterior trae como tendencia el que toda la humanidad esté en la disyuntiva vida-muerte.

Justamente, porque la humanidad no puede realizar la plenitud de la vida sin esperanza, cuando se pretende destruir la vida se destruye la esperanza. La destructividad de la vida como atracción de la muerte, como un mundo inseguro, se da porque en el presente se aplican acríticamente las normas del mercado, desde la acción del terrorismo globalizado que a inicios del siglo XXI está impulsado el nacimiento de la cuarta guerra mundial.

De esta primera conclusión se desprende que como humanidad se tiene un estrecho margen de acción, esto debido a que a la vida misma en todas sus modalidades se mantiene como rehén, mediante un sistema determinista absoluto que desde el miedo por las acciones preventivas, producen el terrorismo para imponer una actitud pasiva que impide la transformación social.

Se afirma de manera enfática al interior de la primera conclusión que asumir el fundamentalismo de la sociedad mercado y guiarnos por la ontología de sus principios que tiene como referencia al presente como el único y mejor de los tiempos posibles, es así que tenemos una contradicción que está destruyendo la vida

de toda la humanidad. En consideración de lo anterior se deduce que si la premisa mayor es mantener la vida como condición ineludible del todo, luego entonces deberemos desarrollar formas pedagógicas que mantenga el principio de vida.

La *segunda conclusión* nos dice que la situación histórica del supuesto triunfo del capitalismo del mercado absoluto y la pretendida desaparición del socialismo, trajo como resultado la cancelación de toda posibilidad de esperanza hacia un futuro pleno donde la vida es posible. Lo anterior es una decadente visión del presente que desea mantener como único el tiempo presente. En este sentido se concluye que sociedad es analógicamente similar a la literatura de ficción de Orwell en 1984.

De la conclusión anterior se desprende que el terrorismo es la expresión de la absolutización de la sociedad del mercado, éste se expresa como el aspecto más ominoso que apareció con el inicio del nuevo siglo, por su pretensión de ufanarse en la capacidad para poder controlarlo todo. Sin embargo, con los resultados de la investigación presentada, se afirma que la crisis de esta situación se hizo presente cuando la realidad nos mostró que no podemos controlar todos los efectos, en especial, las víctimas que el sistema está produciendo, éstas se muestran como el límite irrebasable entre la vida y la muerte, un límite que revela nuestra finitud y fragilidad como sociedad globalizada. Esto quiere decir que no podemos guiar todas nuestras acciones desde el militarismo, el mercado y la tecnología; porque estamos atentando contra la vida de toda la humanidad. Por lo anterior, tenemos que hacer un ejercicio crítico de nuestra responsabilidad ética desde la pedagogía de la esperanza que se guía por el criterio y principio de vida plena para toda la humanidad.

Destacando este marco de ideas, la conclusión dos acentúa que las acciones humanas no pueden quedar aprisionadas en la lógica exclusiva del mercado, pues su relativo éxito, responde solamente a los beneficios de mínimos sectores de la población mundial. Cuando se impone una lógica de forma absoluta sobre toda la racionalidad humana se está negando la racionalidad vital y se abandona la vida misma. De esta conclusión se desprende que el ámbito de responsabilidad ética nos dice que al perderse la vida, se pierden los valores del humanismo ligados a ella, esto porque en el mundo actual se están concentrando la mayor parte de nuestras acciones en la exclusividad de la racionalidad instrumental y se deja de tener la capacidad de desear otros mundos donde la vida sea siempre posible.

Como *conclusión número tres* se establece que nuestro sistema económico no puede estar al servicio de la maximación de la ganancia en beneficio de minorías que detentan la riqueza de toda la humanidad. Un sistema económico que funciona por la



amenaza de la destrucción de la vida, siempre pondrá a la humanidad en el riesgo del suicidio colectivo.

De las tres conclusiones presentadas, se derivan los principios de la pedagogía de la esperanza. Éstos se basan en los términos de que un sistema sólo es posible si la humanidad está viva. La vida no es una abstracción, ni un sistema infinitamente maleable, y por ende desechable a voluntad del ser humano, sino que posee sus propias leyes y alternativas específicas. Se trata de enfatizar el hecho de que para que exista el sistema es necesario que esté presente la vida, y que ésta a su vez tiene como condición de necesidad a la esperanza. En términos de una relación conceptual se puede expresar de la siguiente manera.

1. Los procesos de victimación son los ámbitos críticos desde donde surge la pedagogía de la esperanza.
2. En la disyuntiva entre la vida y la muerte, las acciones pasivas, su silencio por aburrimiento, su despersonalización, son también los espacios de trabajo desde donde se genera la pedagogía de la esperanza
3. Para que la pedagogía de la esperanza sea un proceso co-implicativo de los diferentes tipos de racionalidad, se requiere de una transformación que dialogue permanentemente con la tradición crítica. Si queremos la búsqueda de nuevas orientaciones, una nueva filosofía, que tenga como centro de prioridad la vida y la prioridad de la muerte.
4. Una teoría innovadora de la pedagogía de la esperanza es la teoría del caos que permite romper con la visión engañosa del terrorismo y su idea sobre que cualquier alternativa a favor de la vida nos llevará al caos y que lo único que podemos hacer es mantenernos como consumidores económicos y pasivos políticos. Decir que debemos alejarnos del caos es una visión carente de una concepción compleja de la realidad.
5. En la situación límite como disyuntiva vida muerte de toda la humanidad, se deberá ejercer la razón dialógica entre el caos y el orden.

Los elementos anteriores generan un puente comunicativo con *la conclusión cuarta* que afirma lo siguiente: es desde el proceso de victimación en la disyuntiva vida-muerte, donde se generará la esperanza de que podemos cambiar el curso a favor de la vida. Esta esperanza se definió como el deseo para ejercitar la racionalidad utópica guiada por el principio esperanza que se introduce mediante el inédito viable, la expresión lingüística y la heterotropía como condiciones necesaria para la praxis pedagógica en la esperanza.

Realizar un orden de racionalidad vital con el desarrollo de todas nuestras capacidades, es la posibilidad permanente de cambiar cultural, económica y

socialmente por nuevos caminos. Para lograr lo anterior se requiere de la esperanza para fincar un diálogo con las opciones de reflexión teórica y su praxis política.

La conclusión cuatro enfrenta frontalmente a las preguntas que dieron inicio a la tesis en términos de analizar si es posible establecer procesos pedagógicos desde el deseo por un futuro donde se asuman los principios y criterios de la vida plena de la humanidad. Se concluye que si el punto de partida es el reconocimiento de la racionalidad vital, si es posible asumir a la esperanza como una parte fundante de la acción pedagógica. Por otra parte también concluimos que cuatro son los ámbitos que fundan a la pedagogía de la esperanza en el marco de la racionalidad vital: el deseo, la racionalidad discursiva, el inédito viable y la heterotropía.

La *conclusión quinta* tiene como espacio de significación la referencia a que la pedagogía de la esperanza, es una ruptura crítica con principios de la univocidad del discurso hegemónico del mercado. Esta conclusión se basa en el análisis desarrollado durante este trabajo en el sentido de que toda forma de racionalidad que tiene pretensiones de absolutización, genera acciones ciegas y sordas, misma que se muestran en sus efectos no intencionales; sin embargo también es necesario reconocer que estos efectos no intencionales son el punto desde donde nace la pedagogía de la esperanza.

De la conclusión quinta se desprende que la acción pedagógica lejos de ser una praxis lineal dominada por la voluntad de poder del mercado total, cuyos efectos solamente se justifican en el tiempo presente, deberá ser considerada como un permanente tiempo de deseo de utopía que aparece desde el orden absolutizado como un caos que realiza vitalmente un espacio y tiempo múltiple.

La *conclusión sexta* dice que una pedagogía de esperanza es lo que nos permite estar en permanente vigilancia de los riegos de la disyuntiva vida-muerte que está generando una sociedad globalizada del mercado total.

Vista la conclusión sexta en el espacio de los hechos, sus indicadores y tendencias se tiene que: la violencia armamentista, la expulsión de la división social del trabajo, la reducción de la participación social del estado, el uso indiscriminado de los recursos naturales; actualizan el tema de la pedagógica de la esperanza para poner todos los recursos pedagógicos al servicio de pensar de forma rigurosa la esperanza en la época actual. La pedagogía de la esperanza no se pueda remitir al ejercicio del deseo en subjetividades individuales, por el contrario su significado está en la apropiación colectiva de deseo de vida plena para toda la humanidad.

En la *conclusión séptima* se establece que la pedagogía de la esperanza se puede desarrollar de manera privilegiada si nos servimos de la comprensión hermenéutica y el modelo de investigación acción. Esto significa que toda acción pedagógica deberá tener conciencia de la racionalidad hermenéutica y la acción transformadora que ejerce el conocimiento.

Con la racionalidad hermenéutica y el modelo de investigación acción, se proporcionan los elementos de una pedagogía que no se limite a la absolutización de los fundamentos de la racionalidad instrumental. Con estas mediaciones la pedagogía de la esperanza puede ser trabajada en la recreación de la temporalidad y la contradicción entre el caos y el orden (paraíso perdido y paraíso recuperado), es decir en el marco diseñado por la inevitable ambigüedad de la historia humana. La confianza en la vida significa que la muerte no puede tener la última palabra.

La hermenéutica como forma de racionalidad simbólica vital es un componente ineludible de una pedagogía de la esperanza, porque nos habla de un proceso de fusión de horizontes que tiene como base el diálogo (sincrónico-diacrónico comprensivo) entre diferentes culturas, tradiciones e individuos.

*En este contexto se concluye que el uso de la racionalidad hermenéutica produce el modo de ser de la esperanza en el mundo. Si bien es cierto que como sujetos siempre nos encontramos situados y por lo tanto condicionados, la praxis hermenéutica no da siempre la condición de posibilidad de un mundo simbólicamente abierto. Por lo anterior se destaca que una pedagogía que fomente los procesos hermenéuticos apunta siempre hacia la esperanza en el modo de proceder político y cultural.*

*La pedagogía de la esperanza debe tener como base el aprendizaje y la enseñanza de la hermenéutica comprensiva y crítica entre tanto praxis, ya que ésta desarrolla la competencia interpretativa de los procesos de victimación.*

Si nuestra responsabilidad ética es el mantenimiento de la producción, reproducción y desarrollo de la vida, la pedagogía de la esperanza ligada a la hermenéutica produce siempre el diálogo que nos permite interactuar en contexto de complejidad (orden-caos) como conminación hacia la apertura, la relación, la pluralidad y el reconocimiento de la distinción. En el transcurrir de esta tesis, se pudo ver como la praxis hermenéutica se da en la distinción del otro en condiciones de victimación. Un mundo con sentido ético deberá estar guiado por la esperanza de la producción, reproducción y desarrollo de la vida plena, para esto se necesita de una praxis de comprensión a todos los niveles. El sentido de esta afirmación nos dice que se requiere de hacer explícito en el trabajo educativo su vinculación con los ámbitos de trabajo de la hermenéutica, esto se debe a que ella representa uno de los espacios que determina la manera de hacer posible la pedagogía de la esperanza. Si

queremos seguir manteniendo la vida necesitamos acentuar la hermenéutica crítica, como base de la racionalidad del escucha permanente desde las víctimas, para impedir que se haga absoluto el orden en su tiempo presente. En este sentido el diálogo, mediado por la hermenéutica crítica, es el tipo de racionalidad ética que da sustrato a la pedagogía de la esperanza contra los efectos perversos del fundamentalismo de la sociedad del mercado total.

La educación del futuro debe tener entre sus fundamentos principales la permanente creación de utopías y por las conclusiones obtenidas en esta tesis, se sabe que ésta es imposible sin una pedagogía de la esperanza que esté articulada a la racionalidad hermenéutica. Un buen uso de la racionalidad vital, no es solamente el uso de la razón cognitiva sino también el uso de razón comprensiva co-implicada con la distinción del otro en condiciones de victimación, que además utilice la racionalidad instrumental para transformar las condiciones de muerte.

La *conclusión octava* nos dice que sostener la pedagogía de esperanza, es sostener la posibilidad de educar-nos en la ética de un mundo guiado por la criterios y principios de vida donde el inédito-real-posible, narración y heterotropía; sean el fundamento. Sin estos referentes la pedagogía de la esperanza pierde su contenido temático y se convierte en una deseo de voluntad individual.

Si se toman en cuenta las ocho conclusiones anteriores, se está en condiciones de afirmar la racionalidad pedagógica de la esperanza por la vida plena de la humanidad como una forma de oponerse a la complicidad y el cinismo de un proyecto terrorista de la sociedad del mercado total, porque como también vimos en este trabajo, cuando se pone en juego la vida de toda la humanidad, las acciones del menor daño posible o del riesgo calculado, pueden significar mínimos elementos que produzcan máximas consecuencias.

En síntesis la innovación que representó las nuevas modalidades de tratamiento del tema de la pedagogía de la esperanza, se hicieron presente porque, se pusieron en juego los viejos debates entre teoría-práctica o entre papel del actor educativo como sujeto funcional o crítico, los cuales de ninguna manera se agotaron, pero si se llevaron por el ejercicio de la racionalidad crítica en el ejercicio de la pregunta, los actos de habla interpelantes y la metáfora. Esto significó la inclusión de las nuevas mediaciones teóricas y metodológicas sobre un discurso creativa inspirado en la novedad que produce la irrupción de la víctima.

El resultado de esta investigación, nos dice que la pedagogía de la esperanza, es el deber ético de asumir nuestra responsabilidad como humanidad globalizada en la responsabilidad para la estructuración de nuevas formas en los criterios y principios de vida plena con responsabilidad solidaria.

Si el terrorismo está aumentado de manera exponencial a través de los conflictos en pequeñas y grandes naciones al nivel de las creencias, la moral, la

economía, la política, la cultura entre muchos de los sentidos de lo humano que están expuestos a la lucha por mantener vivas las únicas fuentes de riqueza que son el ser humano y la naturaleza. Por este motivo el trabajo presentado muestra los nuevos sentidos desde los principios y criterios éticos de responsabilidad solidaria como parte de nuestro trabajo educativo para generar una pedagogía de la esperanza.

Así en transcurrir de sus páginas se puso de manifiesto la época de riesgo en que estamos sobreviniendo, pero también se subrayó la importancia que tenemos (como humanidad) para hacer frente a este riesgo que amenaza con su terrorismo, si bien es cierto no es una tarea sencilla, debemos hacer un esfuerzo creciente, sobre todo aquellos que estamos laborando en diferentes campos de la educación para articularnos con las alternativas políticas que fortalezcan la vida.

He aquí el compromiso al servicio de la vida que mediante la pedagogía de la esperanza a través de la hermenéutica y el modelo investigación-acción, se convierte en un esfuerzo por recuperar el deseo por un mundo de vida plena que sea posible.

Si bien es cierto que un compromiso por la esperanza en la justicia y dignidad no depende solamente de un trabajo de investigación, también es cierto que éste puede ser “el aleteo de una mariposa” que dentro del trabajo educativo, produce una tormenta que ponga una voz interpelante más contra la acción del terrorismo globalizado.

De manera general se concluye que si es posible actuar en la responsabilidad ética de dar-recuperar-enseñar-aprender el sentido de racionalidad vital de los procesos pedagógicos, si mantenemos nuestras acciones corpóreas, sensibles en la acción comunitaria por la vida plena. Pero se sabe por todo lo visto en el trascurso de esta investigación que para que esto suceda, hay que mantener la esperanza en el deseo-narración-inédito viable. En la esperanza viviente se da la realización de la vida. Hay que desear que esto venga; hay que hacerlo posible, desde una pedagogía de la racionalidad vital, mostrando tantas formas de cómo trabajarla como sea necesario, hacernos a la idea por extraña e inédita que parezca que es ahora el único comienzo posible, porque este presente es el núcleo del futuro. Recuperemos la racionalidad vital como la continua creación en dialogo con el pasado y en el deseo de un futuro.

Esta conclusión se cierra con la demostración de que si lo que queremos es seguir viviendo como humanidad, debemos ejercer la racionalidad pedagógica desde la posibilidad de un futuro que se anuncia como una esperanza, sobre todo en una época donde ese futuro se pone en riesgo

El hecho indiscutible de que nos encontramos en un cambio significativo de la historia de nuestra cultura, no es razón suficiente para que la visión acrítica del mercado absoluto haga pública su profesión de cinismo radical y fundamentalista, sobre la base de que estamos en el mejor de los tiempos posibles y que nos

encontramos en el fin de la historia y su deseo de realización. Si bien es cierto que esta situación favorece la cultura de la apatía, para que se excluya a la esperanza como configurador de nuestra corporalidad. Se trata entonces de la desesperanza que tiene como base el terrorismo y que empuja violentamente para que todos adoptemos comportamientos que en lo macro y en lo micro se adapten al sistema. Una moral del camaleón, del cambio de camisa que significa el mantenimiento sin resistencia a la acción del terrorismo. Los resultados muestran que a principios de este siglo XXI, la esperanza tiene uno de los niveles más bajos de significación en nuestro actuar, porque se considera que la esperanza como móvil de la utopía está desapareciendo.

Esta claro que la esperanza siempre aparece en sus múltiples contradicciones, sobre todo cuando nos encontramos arrinconados en la decisión sobre la vida y la muerte. Pero también como se muestra en los resultados de esta tesis: el horizonte epocal, nunca es fijo sino que es responsabilidad nuestra como humanidad globalizada de trasformarlo, y en este sentido es que la esperanza sigue siendo el punto de partida la acción trasformadora. En este marco es donde se establece la distinción entre espera y esperanza, es decir entre la pasividad para el “cumplimiento de lo inevitable” y la esperanza, en cambio, como una consecuencia inmediata de plantearse contra las “aparentes evidencias” de la espera para que llegue la muerte.

Donde hay confianza en la vida, hay mujeres y hombres que a través de sus acciones pedagógicas afirman la temporalidad, allí el “aleteo de una mariposa” como responsabilidad de todos los días o las grandes acciones, hace recuperar las preguntas, las metáforas hechas interpelación como punto de partida para el ejercicio de la racionalidad vital.

La praxis pedagógica no solamente se realiza en el tiempo, sino que, además, tiene que hacernos experimentar la plenitud de sabernos y sentirnos seres temporales. Una sociedad que vive sin pausas, sin reflexión por los fundamentos, ni ejercicios hermenéuticos, porque el ritual del mercado absoluto los ha cosificado en sus vivencias y los coloca en la imposibilidad de considerar que el problema vida-muerte es el tema fundamental que debe ser abordado. Dicho de otra manera: solamente si tenemos el deseo y la capacidad de transformación se hace de la pedagogía nuestra responsabilidad ética. Y en esto está el sustrato de la pedagogía de la esperanza convertir el espacio y el tiempo de lo humano en principio y fin de vida.

Sólo quien vive plenamente, puede generar procesos de enseñanza-aprendizaje en el sentido de la humanización para llegar a ser personas. Un proceso pedagógico que como lo hemos mostrado disfrute de la poesía, la música, la ciencia, la religión como parte de la naturaleza debería ser; en definitiva, el objetivo prioritario de cualquier praxis pedagógica.

En síntesis, si la acción pedagógica se articula a la responsabilidad ética no se puede limitar a la solución exclusiva de los problemas del mercado. Ha de

procurarse por la temporalidad que se deriva de la corporalidad viviente de toda la humanidad, condición primera y fin último si en el cual el mercado no es posible.

El tema de escribir por aquel que jamás ha escrito palabra pero que nos precede con su anuncio, con su llegada, la víctimas es un riego siempre abierto que envía la esperanza en un mensaje interrumpido. Seguramente mi corporalidad infinita hecha lenguaje escrito, limitó el sentido del texto, pero serán las comunidades educativas, aquellas que siempre están de vuelta y en lugar del significado y la significación los que sepan con esperanza crear la novedad.

Las conclusiones de esta tesis ya no son propiedad privada, ya no es el autor del texto el único responsable. Se ausenta en la presencia dejando el documento en sus manos. Su acto declarativo es que no trata de convencerlo de la verdad de sus contenidos. No le quiere sustraer ese privilegio al poder, solamente pide un ejercicio de asociación libre en la lectura del texto con sus compromisos éticos. Si acepta este privilegio, está usted más ligado que nunca a la causa, está ligado más que nunca a la esperanza desde el principio y criterio de vida, como un movimiento que nunca se ciñe a un sistema de prescripciones proveniente de ningún fundamentalismo. No puede usted desembarazarse de la herencia innegable. Ahora usted lleva su nombre: ALEPH

# FUENTES DE INVESTIGACIÓN



## BILIOGRAFÍA

### Bibliografía citada

ABBAGNANO; Diccionario de Filosofía, Fondo de Cultura Económica, México, 1991 8ª edición, pág. 980.

ARISTÓTELES; Arte de la retórica, ed Porrúa, México, 2002, pág. 235.

ACERO Juan José; Filosofía del lenguaje I, Semántica, Trotta, Madrid, 1998, pág. 241.

ÁGNES Héller, Ferenc Fehér; El péndulo de la modernidad, Una lectura de la era moderna después de la caída del comunismo, Península, Barcelona, 1994, pág. 313.

ALLAN Poe, Edgar; Narraciones extraordinarias, Porrúa, México, 1972, pág. 180.

ANDERS G; Llámese cobardía a esa esperanza, Besatari, Bilbao, 1995, pág. 146.

APEL Karl Otto; La transformación de la Filosofía, Taurus, Barcelona, 1995, pág. 424.

AYUSTE Ana; Planteamiento de la pedagogía crítica, Comunicar y transformar, Biblioteca del aula, Barcelona 2003, 3ª edición, pág. 352.

BAERT Patrick; La teoría social en el siglo XX, Alianza editorial, Madrid, 2001, pág. 158.

BARABAS Alicia, Utopías indias, Movimientos socioreligiosos en México, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Plaza y Valdez, México, 2002, 3ª edición, pag 328.

BARTHES Roland, Eco Umberto, et-al; Análisis estructural del relato, Ediciones Coyoacán, México, 1999, 6ª edición, pág. 235.

BERISTÁIN Helena; Diccionario de retórica y poética, Porrúa, México, 2003, pág. 229.

BOFF Leonardo; El águila y la gallina, Trotta, Madrid, 1998, 2ª edición, pág. 190.

BORJES Jorge Luis; La máquina de pensar y otros diálogos literarios, SEP, México 1998, pág. 343.

BORJÓN Nieto, José Jesús; Caos, orden y desorden, En el sistema monetario y financiero internacional, Plaza y Valdez, México, 2002, pág. 161.

BOURDIEU Pierre, El oficio del sociólogo, Siglo XXI, México 1990, 13ª edición, pág 371.

BRAUN Eliécer; Caos, Fractales y cosas raras, Fondo de Cultura Económica, México, 1995, pág 125.

BRIGGS John y F, Peat David, las siete leyes del caos, Las ventajas de una vida caótica, Grijalbo, Barcelona, 1999, pág. 154.

CASTELLS Manuel, et-al; Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós, Barcelona, 1997, pág. 206.

CASTORIADES Cornelius; Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI), Fondo de Cultura Económica, México, 2002, 3ª edición, pág. 262.

CHRISTOPH Jamme; Introducción a la Filosofía del mito, Paidós Studio, Barcelona, 1999, pág. 303.

COLOM Antoni J; La (De) construcción del conocimiento pedagógico, Nuevas perspectivas, Paidos, España, 2002, pág. 233.

-----, y Joan-Carles, Melich; Después de la modernidad, Nuevas filosofías de la educación, Paidós, Barcelona, 1994, pág. 264.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Libro Blanco sobre la educación y la formación, enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento, Bruselas 29, 11, 1995, pág . 196.

DELORME, Charles; De la animación pedagógica a la investigación-acción, Nacera, Madrid, 1984, pág 378.

DIETERICH Heinz; Globalización, exclusión y democracia en América Latina, Joaquín Mortiz, México, 1997 pág 214.

DRI, Ruben R; Los caminos de la racionalidad, Mito, Filosofía y religión, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2001, pág 247.

DUSSEL, Enrique; Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur, Universidad de Guadalajara, México, 1993, pág. 208.

-----, Ética de la liberación en la edad de la globalización y exclusión, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México, 1998, pág. 661.

-----, Hacia una política crítica, Descleé de Brouwer, Bilbao, 2001, pág. 441.

-----, Filosofía ética de la liberación tomo III, Ediciones Megalópolis, Buenos Aires, 1988, pág 277.

ECO, Humberto; Los límites de la interpretación, Lumen, Barcelona, 1990, pág. 408.

EFLAND, Arthur D; La educación del arte posmoderno, Paidós, Barcelona, 2003, pág. 291.

ELLIOT J.; El cambio educativo desde la investigación-acción, Ediciones Morata, Madrid, 1993, pág. 321.

FALS, Borda Orlando; Ciencia propia y colonialismo, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1970, pág. 277.

-----, El problema de cómo investigar la realidad para trasformarla por la praxis, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1976, pág. 289.

FERRARIS, Mauricio: Historia de la hermenéutica, Akal, Madrid, 1988, pág. 441.

FERRATER, de la Mora José, Diccionario de Filosofía, Alianza, Madrid, 1979, pág. 682.

FRANÇOIS Houtart y FranÇOis Poulet; El otro Davos, Globalización de resistencia y de luchas, Plaza y Valdez, México, 2000, pág. 106.

FREIRE, Paulo; Pedagogía de la esperanza, siglo XXI, México 1996, 2ª edición, pág. 226.

-----, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 1970, 47ª edición, pág. 245.

FROMM, Erich, La revolución de la esperanza, Hacia una tecnología humanizada, Fondo de Cultura Económica, México, 1970, pág. 157.

GADAMER, Hans Georg; Verdad y método I, Sígueme, Salamanca, 1975, pág. 396.

-----, Verdad y método II, Sígueme, Salamanca, España, 1992, pág. 326.

-----, Mito y Razón, Paidós, Barcelona, 1997, pág. 186.

GALINDO, Cáceres Luis Jesús, Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, Addison Wesley Longman, México, 1998, pág. 225.

GUTIÉRREZ Germán; Globalización, caos y sujeto en América Latina, ed Dei, Costa Rica, 2001, pág. 247.

HABERMAS, Jürgen; Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Cátedra, Madrid, 1980, pág. 468.

HAYLES, Katherine N; La evolución del caos, el orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas, Gedisa, Barcelona, 1998, pág. 256.

HELLER Agnes; Teoría de los sentimientos, Fontamar, Barcelona, 1989, 2ª edición, pág. 326.

HELLER Agnes, Ferenc Fehér; El péndulo de la modernidad, Una lectura de la era moderna después de la caída del comunismo, península, Barcelona, 1994, pág 228.

HINKELAMERT, Franz, El mapa del emperador, Determinismo, caos, sujeto, DEI, Costa Rica, 1996, pág. 277.

-----, Democracia y totalitarismo, DEI, Costa Rica, 1990, pág. 273.

KEUNE, Lou; Investigación Acción ejemplar: conceptos y aplicaciones, DEI, San José Costa Rica, 2000, pág. 286.

KRAEMER Bayer, Gabriela; Racionalidad práctica y dominación cultural, Plaza y Valdez Universidad Autónoma de Chapingo, México, 1999, pág. 243.

KUHN, Tomas S; La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México, 1983, 5ª edición, pág. 371.

LONERGAN, Bernard; Método en Teología, Sígueme, Salamanca, 1998, pág. 326.

LORENZ, Edward N.; La esencia del caos, Un campo de conocimiento que se ha convertido en parte importante del mundo que nos rodea, Editorial Debate, Madrid, 1995, pág. 345.

MARDONES, José M, et-al; La ética ante las víctimas, Antropos, Barcelona, 2003, pág. 271.

MARTINEZ-Dueñas, José Luis; La metáfora, lenguaje y comunicación Octaedro, Barcelona, 1993, pág. 107.

MARTÍNEZ, López, José Manuel; Leyendo una mirada, indagando una travesía. Cartografía posible, pistas de Lectura y Rutas de Aproximación al Pensamiento nómada de Jesús Martín Bárbaro, Universidad del Tepeyac, tesis, México, 1998, pág. 597.

MATTELART, Armand, Historia de la utopía planetaria, De la ciudad profética a la sociedad global, Paidós, Barcelona, 2000, pág. 446.

MC LAREN, Peter; La vida en las escuelas, Siglo XXI, México, 1999, pág. 302.

MIRALARET, G; Introducción a las ciencias de la educación, UNESCO, Ginebra, 1985, pág. 302.

MIRES, Fernando; El discurso de naturaleza, ecología y política en América Latina, DEI, San José Costa Rica, 1990, pág. 226.

MONROY, Olivares César; Teoría del Caos, Alfa-Omega Editor, México, 1997, pág. 214.

MORIN, Edgar; El método, La naturaleza de la naturaleza, Cátedra, Madrid 1977, 6ª edición, pág. 441.

-----, El conocimiento del conocimiento, Cátedra, Barcelona, 1999, pág. 261.

NASSIF, Ricardo; Teoría de la educación, Problemática pedagógica contemporánea, Cincel, Madrid, 1985, 3ª edición, pág. 362.

NICOLE, Eduardo, Los principios de la ciencia, Fondo de Cultura Económica, México, 1997 4ª edición, pág. 510.

PIÑA, Juan Manuel; Cultura y procesos educativos, UNAM, México, 2002, pág. 226.

PRIGOGINE I.; ¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden, Tusquets, Barcelona, 1998, pág.

PUIGGRÓS, Adriana; Imaginación y crisis en la educación latinoamericana, Alianza Editorial Mexicana, México, 1990, pág. 275.

QUEVEDO, Amalia; De Foucault a Derrida, Ediciones Universidad de Navarra, España, 2001, pág. 289.

RAMONET, Ignacio; Guerras del siglo XXI, Nuevos miedos, nuevas amenazas, Mondadori, Barcelona, 2002, pág. 190.

RICOEUR, Paul; La metáfora viva, Trotta, Madrid, 2001, 2ª edición, pág. 187.

ROITMAN Rosenman Marcos; El pensamiento sistémico, los orígenes de socio-conformismo, Siglo XXI, México, 2003, pág. 126.

RUIZ, Olabuenaga José Ignacio; Metodología de la investigación cualitativa, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, pág. 363.

SCHIFTER, Isaac; La ciencia del caos, Fondo de Cultura Económica, México, 2000, pág. 106.

SERRANO, Augusto; Los caminos de la ciencia, una introducción a la epistemología, DEI, San José de Costa Rica, 1998, pág. 176.

STAKE, Robert E.; Investigación con estudio de caso, Morata, Madrid, 1999, 2ª edición, pág. 226.

STEPHEN, W, Gilbert; Sincronía primavera 2000, Departamento de Letras, Universidad de Guadalajara, 1980, pág. 195.

STERN, Jessica; El Terrorismo definitivo, Cuando sucede lo impensable, Garnica, Barcelona, 2001, pág 245

SOBRINO, Jon.; Terremoto, Terrorismo, Barbarie y Utopía, El Salvador, Nueva York, Afganistán, Trotta, Madrid, 2002, pág 142.

TECLA, Jiménez Alfredo y F. MORTERA; Educación a distancia orden y caos, Ediciones Taller Abierto, México, 1999, pág. 132.

TORRES, Novoa Carlos; La praxis educativa de Paulo Freire, Gernika, México, 1992, 4ª edición, pág. 172.

TZETAN, Todorov; Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Siglo XXI, México, 1974, pág. 421.

-----, Frente al límite, Siglo XXI, México, 1993, pág. 324.

UNESCO, Diccionario de las ciencias sociales, Tomo II, Planeta Agostini, España, año, pág. 1120.

VATTIMO, Gianni; La sociedad transparente, Paidós, Barcelona, 1990, pág. 172.

WHITAKER, Reg.; El fin de la privacidad, Como la vigilancia se está convirtiendo en una realidad, Paidós, Barcelona, 1999, pág. 238.

#### Bibliografía consultada.

ADORNO, Teodoro; Dialéctica negativa, Taurus, Madrid, 1975, pág. 265.

ÁGNES, Sélter; Crítica de la ilustración, Península, Barcelona, 1999, 2ª edición, pág. 250.

ARANGO, Luz Gabriela, Gabriel Restrepo, Jaime Eduardo Jaramillo; Cultura, política y modernidad, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1998, pág 263.

ARRARIÁN, Samuel; Filosofía de la posmodernidad, Crítica a la modernidad desde América Latina, México, UNAM/Facultad de Filosofía y Letras, 1997, pág 198.

ARRIAGA Samuel, Sanabria, José Rubén; Hermenéutica, educación y ética discursiva (en torno al debate con Karl Otto Apel), Universidad Iberoamericana, 1995, pág. 176.

BALANDIER, George; El Desorden: La teoría del caos, Elogio a la fecundidad del movimiento, Gedisa, Barcelona, 1996, pág. 271.

-----, El Desorden: La teoría del caos y las ciencias sociales, Elogio de fecundidad del movimiento, Gedisa, Barcelona, 1989, pág. 196.

BAUMAN, Zigmunt; La posmodernidad y sus descontentos, Akal, Madrid, 2001, pág 321.

BLANCO, Figueroa, Francisco; dir, Cultura y globalización, Universidad de Colima México, 2001, pág 289.

BRIGGS, J y PEAT, F.D.; Espejo y Reflejo: del caos al orden, ed. Gedisa, Barcelona, 1989, pág. 322.



BROWEN, James; Historia de la educación occidental, Herder, Barcelona, 1992, pág. 346.

BRUNNER, José Joaquín; Globalización cultural y posmodernidad, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1999, pág 382.

CALVA, José Luis; Globalización y bloques económicos, realidades y mitos, Juan Pablo México, 1995, pág. 264.

CASTELLS, Manuel; La era de la información, Vol, II, Economía, sociedad y cultura, El poder de la identidad, México, Siglo XXI, 1999, pág 197.

CONNOR, Steven; Cultura postmoderna: introducción a las teorías de la contemporaneidad, Akal, Madrid, 1996, pág 223.

CORCUERA de Macera, Sonia; Voces y silencios de la historia, Fondo de cultura Económica, México, 2000, pág 256.

CHOMSKY Noam; La cultura del terrorismo, Editorial Popular, Madrid, 2002, 2ª edición, pág. 275.

----- El miedo a la democracia, Grijalbo, Barcelona, 1991, pág. 419.

----- Piratas y emprendedores, Terrorismo internacional en el mundo de hoy, Ediciones B, Barcelona, 2002, pág. 299.

----- El nuevo humanismo militar lecciones de Kosovo, Siglo XXI, México, 2002, pág. 229.

DERRIDA, Jaques; Laclau Ernesto, et-al; Deconstrucción y pragmatismo, Paidós España, 1998, pág. 170.

----- De la gramatología, Siglo XXI, México, 2002, 6ª edición, pág. 397.

----- La tarjeta postal de Sócrates a Freud y más allá, Siglo XXI, México, 1998, 2ª edición, pág. 486.

DIETERICH, Heinz; Identidad nacional y globalización, La tercera vía, Crisis en las ciencias sociales, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pág 321.

DUCH, Luis; La educación y la crisis de la modernidad, Paidós educador, Barcelona, 1997, pág. 210.

EKELAND, Ivar; El cálculo de lo imprevisto, Fondo de Cultura Económica, México, 1988, pág. 126.

----- El caos, Una explicación para comprender, Un ensayo para reflexionar, Siglo XXI, México, 1995, pág. 92.

FORNET, Betancourt Raúl; Interculturalidad y globalización, Ejercicio de crítica filosófica en el contexto de la globalización neoliberal, DEI, Costa Rica, 2000, pág 263.

FERRER Aldo; Historia de la globalización, La segunda revolución industrial y el segundo Orden Mundial, Fondo de Cultura Económica, México, 2000, pág. 426.

FERRERO, Juan José; Teoría de la educación, Universidad de Deusto, Bilbao, 1998, pág. 225.

FISCHER, Stanley; La antiglobalización, Barcelona, 1999, pág. 176.

FOLLARI, R.; Enfoques sobre postmodernidad en América Latina, Caracas, Ed. Sentido, 1998, pág. 345.

GARCIA Canclini Nestor, La globalización inaugurada, Paidós Estado y Sociedad, México, 1999, pág. 236.

----- Latinoamericanos buscando lugar en este siglo, Paidós Estado y sociedad, México, 2002, pág. 170.

GIDDENS, Anthony; Consecuencias de la modernidad, Alianza editorial, Madrid, 2002, 2ª edición, pág. 325.

GLEIK, James; Caos: La creación de una ciencia, Seix Barral, México, 1994, pág. 176.

GUTIERREZ, Germán; Neoliberalismo: ¿El fin de la esperanza para América Latina? Serpaj, México, 1998, pág. 125.

HAYLE, N,K; La evolución del caos: El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas, Gedisa, Barcelona, 1993, pág. 215.

HANNERZ, Ulf; Conexiones transnacionales, Cultura, gente, lugares, Cátedra, Madrid, 1998, pág 322.

HEANKE, David, Heinberg Richard et-al; ¿Hacia dónde vamos? Visión holística para crear una cultura sustentable, Pax, México 1998, pág. 350.

HELLER, Ágnes; Políticas de la postmodernidad: ensayos de crítica cultural, Península, Barcelona, 1998, pág 395.

HORST Schaub; Diccionario Akal de pedagogía, Akal, Madrid, 2002, pág. 200.

HUNTINTINGYON, Samuel P; El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial, Piados, México, 2002, 2ª edición, pág. 426.

IGNATIEFF, Michael; El honor del guerrero, Guerra étnica y conciencia moderna, Madrid, Taurus, 1999, pág 345.

IANNI, Octavio; La era del globalismo, Siglo XXI, México, 1996, pág. 162.

KLARE, Michael T, Kornbluh, Peter; Contrainsurgencia, proinsurgencia y antiterrorismo en los 80, El arte de la guerra de baja intensidad, Grijalbo, México, 1998, pág. 293.

KENNEDY, Paul; Hacia el siglo XXI, Plaza y Janes, México 1993, 136.

LIVEPOVETSKI, G; El imperio de lo efímero, Anagrama, Barcelona 1990, pag 187.

LOGORIO, Carlos; Cultura sin sujeto, El dominio de la imagen en la posmodernidad, Madrid, Dédalo, 1998, pág 276.

MARTÍN Barbero, Jesús, Fabio López de la Roche y Jaime Eduardo Jaramillo, editores, *Cultura y globalización*, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, 1999, pág 345.

MARTÍN Hans Peter y Schumman Harol; *La trampa de la globalización*, Taurus, 1998, pág. 263.

MATTOS, Carlos A, Daniel Hiernaux Nicolás, Darío Restrepo Botero, compiladores, *Globalización y territorio: impactos y perspectivas*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Estudios Urbanos, Fondo de Cultura Económica, 1998, pág 190.

MENDOZA Martínez Víctor; *Una pedagógica desde y para la vida de todos en el contexto de la globalización*, *Lectura crítica desde América Latina*, Tesis de maestría, México ULSA, tesis de maestría 1997, pág. 224.

OLIVÉ, León; *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1999, pág 315.

PRIGOGINE, Ilya; *El tiempo y el devenir*, Gedisa, Barcelona 1998, pág. 358.

SARTORI, Giovanni; *La sociedad multiétnica*, *Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid, 2001, pág 345.

SOMETBAND, Moisés José; *Entre el orden y el caos*, *La complejidad*, Fondo de Cultura Económica, México 1994, pág. 161.

SAXE-Fernández John; *Globalización crítica a un paradigma*, UNAM/Plaza y Valdez, México 2002, 2ª edición, pág. 225.

THOM, Rene; *Parábolas y catástrofes*, entrevistas sobre matemática, ciencia y filosofía, tusquest editores, Barcelona 1993, 2ª edición, pág. 173.

YÚDICE, George; *Globalización de la cultura y nueva sociedad civil*, Centro de Investigaciones Postdoctorales ,Caracas, 1997, pág 245.

ZIAUDDIN Gadar y Iwona Abrams; *Introducing Chaos*, IconBooks, USA, 2000, pág. 176.

ZUBIETA, Ana María; Cultura popular y cultura de masas, Conceptos, recorridos y polémicas, Paidós, Buenos Aires, 2000, pág 304.

## HEMEROGRAFÍA

### Hemerografía citada

AFP, “Debe cada habitante en Latinoamérica 1,1550 dólares al nacer”, La Jornada, Sección economía, 13 de julio 2000, p 20.

-----, “Hambruna en Centroamérica, La Jornada, 4 de septiembre 2001, p 52.

-----, DPA y REUTERS, “Dejó la guerra sucia en Perú entre cuarenta mil y 60 mil muertos y desaparecidos”, La Jornada, Sección el mundo, 18 de junio de 2003, p. 37

AGENCIAS, “Hambruna en Centroamérica”, La Jornada, 4 de septiembre 2001, p 30.

AVILES, Karina, “Salen del pueblo del mal en busca de lo mínimo para enseñar”, La Jornada, Sección sociedad y justicia, viernes 17 de mayo 2002, p. 51

-----, Sin acceso a educación superior, 80 de cada 100 jóvenes. A nivel mundial existen 875 millones de analfabetas, 5.9 son mexicanos, La jornada, sección política 16 de octubre 2001, p 29.

BALTASAR, Elía, “Hay en el mundo más de 100 millones de niños de la calle”, La Jornada, Sección sociedad y justicia, 1998, p 7ª .

BAUDRILLAR, Jean, “El espíritu del terrorismo”, Revista Fractal, México julio 16 de 2004, pp 35-40.

BERGER, John, "Los siete niveles de la desesperanza", La Jornada, Sección el mundo, 9 de noviembre 2001, p. 6

BOLTVINIK, Julio, "Concepto y medición de pobreza, Requisitos para conceptualizar la pobreza fundamentados en la esencia humana", La Jornada, 17 de octubre del 2003, Sección economía, p 26.

-----, "Voces de los pobres I", La Jornada, Sección economía 14 de abril del 2000, p 26.

BRECHER, Jeremy, "Globalización desde abajo, la alternativa", La Jornada, 7 de octubre 2001, Sección masiosare, p 6.

BROOKS, David, "Afganistán: inocentes y todo, pero muertos", La Jornada, 4 de enero 2002, p 36.

CAMIL, Jorge, "La tercera guerra mundial", La Jornada, Sección política/opinión, 28 de febrero de 2003, p 21.

-----, "Nómadas", En La Jornada, Sección política/opinión, 3 de enero de 2003, p.15

CARDOSO, Víctor, "Colapso en WordCom cimbra las finanzas del mundo", La Jornada, Sección economía, 27 de junio 2002, pp. 23-24.

CASON Jim y BROOK David, "Mueren 13 menores al día en E,U por herida de bala, Poseen arma de fuego casi 66 millones de estadounidenses", La Jornada, Sección el mundo, 7 de mayo de 1999, p 9.

-----, "Estadounidenses pobres, quienes combaten en Irak: los más ricos rehuyen ese "honor"", La Jornada, sección el mundo, 5 de abril 2003, p 9.

-----, "Frenética compra de armas en EU", La Jornada, 27de diciembre 2001, p. 36

-----, "La semana política en Estados Unidos", La Jornada, 14 de Mayo 2000, Sección el mundo, p 33.

-----, “Big Brother del pentágono sobre los estadounidenses”, En la Jornada, 23 de mayo, p. 1

CASTILLO, Garcia Gustavo, “Deja la pornografía infantil 5 mil mdd de ganancias anuales”, La Jornada, 1 de diciembre 1998, Sección sociedad y justicia, p38.

CRUZ, Andrés “La mitad de los niños indígenas padece desnutrición crónica, afirma la Ssa”, La Jornada, Sección sociedad y justicia, 9 de enero 2001, p. 42

CUELI, José, “La nueva guerra”, La Jornada, Sección cultura, 9 de julio 2002, p 32.

-----, “Los muertos olvidados”, La Jornada, Sección cultura, 6 de junio del 2003, p 4ª.

DE AVILA, José Juan, “Combatir el problema fundamental para 6 candidatos a la presidencia, Desnutridos mas de 2 millones de niños”, La Jornada, Sección política 6 de marzo de 2000, p 8.

DPA y AFP, “EU, responsable del incremento del gasto militar en el mundo: informe”, La Jornada, Sección el mundo, 18 de junio del 2003, p 35.

ENCISO, Angélica, “Sufre México la peor sequía de los últimos 60 años, AL y el Caribe, la región con mayor desigualdad en el mundo, En la lucha contra la miseria no se está avanzando: FAO”, La Jornada, Sección política 11 de abril del 2000, p 16.

FAZIO, Carlos, “La globalización conduce al suicidio: Benedetti”, La Jornada, 16 de enero 2003, p 17.

-----, “Un EU con menos influencia y rodeado de enemigos, prevén expertos de inteligencia”, La Jornada, Sección política, 17 de diciembre 2001, p 48.

FERNÁNDEZ-VEGA, Carlos, “América Latina: hasta que el estallido social nos alcance”, La Jornada, Sección economía, jueves 12 de diciembre 2002, p 25.

GALEANO, Eduardo, “La confesión de las bombas”, La Jornada, 10 de abril de 1999, p 1.

GARCIA, Méndez Julieta Valentina, “Utopía y proyecto pedagógico”, En Perfiles Educativos Núm. 74, año 1996, p 29.

GERALD, Ruiz, “Aumentó el comercio de armas en México, por el incremento de organismos de seguridad privados”, El Universal, Primera Sección, 23 de octubre de 1998, p 22.

GIDDENES, Anthony, “Lecciones globales, La modernidad y los escombros”, Nexos año 23, Vol. XXII, NUM 287, noviembre 2001, p 29.

GLANZ, Marco, “¿Es todavía posible el humanismo?”, La Jornada, Sección cultura, 22 de mayo de 2003, p 3a.

GOMEZ, Mena carolina, “Viven con dos dólares al día 43% de mexicanos: BM”, La Jornada Sección política, 4 de enero 2002, p 9.

GONZALEZ, Amador Roberto, “Se incrementa el gasto militar y la deuda externa se triplicó, apunta un informe del Banco Mundial, El aumento de la pobreza en México”, La Jornada, Sección política, 21 de marzo 2003, p 25.

GONZALEZ, Jorge, “Contra la violencia la educación”, La Jornada, Sección sociedad y país, 30 de marzo 1991, p 30.

GONZALEZ, Rubio Javier, “¿Cómo anda la pobreza en el mundo?”, La Jornada, Sección el país, 19 de marzo de 1998, p 7.

GUENIFFEY, Patrice, “El terrorismo: racionalidad estratégica y locura política”, En Isoto, Pasado y presente, Revista de historia internacional, CIDE, año II, # 10 otoño del 2002, p. 69

GUERRA, Cabrera Ángel, “¿Otra vez Munich?”, En la Jornada, Sección política /opinión, 8 de agosto de 2002, p. 17

HERNÁNDEZ, Bravo Luis, Vendedores de sueños, hacedores de guerras, La Jornada, sección política/opinión, 22 de abril 2003, p 26.

HERRERA Beltrán Claudia, “Marginada de la ciencia la mayoría del conocimiento en Latinoamérica”, La Jornada, Sección Sociedad y justicia, 6 de julio 1999, p 56.



-----, “Una escuela ideal en el populoso San Cosme”, La Jornada, 20 de agosto 2001, p 48.

-----; “Impostergable, mejorar sus condiciones económicas y laborales, plantea UNESCO: profesores de México entre los peor pagados en países integrantes de la OCDE”, La Jornada, Sección política, 2001, p 26.

-----, “Hoy, retornó de 30,7 millones de alumnos, INEGI DESERCIÓN DE CASI MILLÓN Y MEDIO DE ESCOLARES”, En La Jornada 19 de Agosto 2002, p.

-----, “Regresan los jóvenes al conservadurismo; la familia y el matrimonio, sus aspiraciones”, La Jornada, Sección sociedad y justicia, 4de enero 2002, p 32.

HERNÁNDEZ, Navarro Luis, “La industria armamentista nueve al año 800 mil mdd”, La Jornada, Sección economía, Foro alternativo, 4 de febrero 2002, p26.

-----, “Apuntes para comprender la guerra que llegó”, La Jornada, Sección política/ opinión, 7de octubre 2001, p 35.

KLEIN, Naomi, “Reconstrucción en Irak: robo disfrazado de caridad, Bombardea antes de comprar”, En la Jornada, Sección masiosare 277, 13 de abril 2003, p 5.

LABASTIDA, Horacio, “Por qué triunfa la brutalidad?”, 14 de junio 2003, p 20.

LA JORNADA, “La tasa se estancaron principalmente en Asia, Se redujo de 28% a 24% la pobreza extrema mundial: BM”, La Jornada, Sección economía, 21 de mayo de 2000 p 22.

-----, “Se incrementan fusiones y adquisiciones mundiales, Representan 1,85 billones de dólares en el primer semestre”, La Jornada, 7 de julio 2000, p 7.

-----, “Un día sin pentágono”, La Jornada, Sección el mundo, columna gritos y susurro: expresiones sociales en Estados Unidos, 19 de octubre de 1998, p.

----- . “Prevé repercusiones en fuentes de empleo, contratos y eficiencia de organizaciones: Trasformará internet el mundo laboral: OIT”, La Jornada, Sección Sociedad y justicia, miércoles 31 de enero 2001, p 44.

-----, “Banco mundial 4, UNESCO 1”, LA Jornada, semanal 30 de mayo de 1999, p 51.

LATAPI, Sarre Pablo, “Después del PRI, ¿qué historia enseñar?”, En Proceso 1270, Sección análisis, 4 de marzo 2001, p 58.

-----, “El año nuevo y la historia oculta”, En Proceso 1262, Sección Análisis, enero 7 2001, p 26.

-----, “¿Becas o política de equidad?”, En Proceso 1246, Sección análisis, 21 de enero 2001, p 40.

LE CARRÉ, John, “Confesiones de un terrorista”, En la Jornada, 8 de febrero de 2003, p 1.

LOIS, Méndez Manuel, “Niños en venta”, Uno mas Uno, 27 de noviembre 1998, p 28.

MARQUEZ, Ayala David, “Sobre la clasificación de los mundos”, La Jornada, Sección economía, 3 de mayo 1999, p34 .

MARTINEZ, Fabiola, “Es la región con mayor desigualdad social, afirma el BID”, La Jornada, Sección sociedad y justicia, 18 de marzo 1998, p 51.

MEJIA, Madrid Fabricio, “1903: La sangre y las alturas”, La Jornada semanal, Sección tiempo fuera 4 de julio 1998, p 11.

MICHEL, Guillermo, “El futuro puede ser educativo, Ante la posibilidad de suicidio de la humanidad”, Revista ANUIES núm 28, oct-dic 1978, Sección estudios y ensayos, p 30-34.

MIGUEL, Pedro, “El francotirador”, La Jornada, Sección el mundo, 22 de octubre 2002, p. 36

MOLINA, Ramírez Tanía, “Trabajo infantil, La niñez robada”, La Jornada, Sección masiosare, 15 de marzo 2001, p 43.

MOLLY, Ivins, “Irak no es cuestión de relaciones públicas”, La Jornada, Sección el mundo, 1 de noviembre 2003, p 25.

MONSIVAIS Carlos, “Los jóvenes: la esperanza del ayer”, El universal, Primera Sección, 18 de octubre, p 8.

MONTEMAYOR, Carlos, “Terrorismo exterior”, La Jornada, Sección el mundo, 26 de septiembre 2001, p 8.

MORALES, Carlos, “Y la guerra que ganamos”, La Jornada, Sección el mundo, 22 de abril del 2003, p 22.

MUÑOZ, Izquierdo, Carlos, et-al, “Día del maestro promesas e incertidumbres”, Observatorio ciudadano de la educación comunicado No, 77, La Jornada,, Sección sociedad y justicia, 10 de mayo, p 14.

NADAL, Alejandro, “La heroína y el dictador”, La Jornada, Sección economía 26 de septiembre 2001, Sección política y opinión, p 26.

-----; “Día de campo para los misiles”, La Jornada, Sección economía 21 de noviembre 2001, p 47.

-----; “Envuelto en la bandera”, La Jornada, Sección economía, 6 de febrero 2002, p. 22

NOTIMEX, “Creció 22% la venta de armas en Estado Unidos tras los atentados del 11 de septiembre”, La Jornada, Sección política, 17 de diciembre 2001, p. 15

-----, “Influye más el Banco mundial que la UNESCO en la educación: investigador”, La Jornada, Sección economía, 23 de noviembre de 2002, p. 24

NÚÑEZ, Kyra, “El elemental derecho a la educación es aún una utopía, Publica UNICEF el estado mundial de la infancia 1999”, La Jornada, Sección sociedad y justicia, 10 de diciembre 1998, p 5.

OBSERVATORIO CUIDADANO DE LA EDUCACIÓN, “Presupuesto público y educación gratuita”, La Jornada comunicado 116, Sección sociedad y justicia, 31 de enero 2004, p36.

PEDRO, Miguel, “Relaciones Públicas”, La Jornada, Sección el mundo, 20 de febrero 2001, p 28.

PEREZ, Esquivel Adolfo, “La guerra hacia ningún lado”, La Jornada, Sección el mundo, 26 de octubre 2001, p. 8

PIÑA, Gerardo, “1984 o los límites del Big Brother”, La Jornada, Jornada semanal, núm. 445, 14 de septiembre 2003, p.3

PONCE, Roberto; “Toni Morris: Elegía a los muertos de septiembre”, En proceso No 1307, 18 de noviembre 2001, pp 23-24.

RAVELO, Renato, Braudrillar: el bien cree excluir el mal y se apropia del monopolio mundial del poderío, La jornada, sección cultural, 26 de septiembre 2001, p 3<sup>a</sup>.

RESTREPO, Iván, “Peligro para los niños de hoy”, La Jornada, Sección política, 14 de junio 99, p 15.

REUTER, “Las cifras de estadounidenses caídos se acercan a las de Vietnam”, La Jornada, Sección el Mundo, 15 de noviembre de 2003, p 30.

-----, “Invertir más en educación y salud y aranceles, pide el BM”, La Jornada, Sección economía, 14 de abril de 2003, p 24.

RIVERA, Maria, “El neoliberalismo arrastra a América latina a la esclavitud”, La Jornada, Sección política entrevista, 27 de diciembre 2001, p. 10

-----, “Ejercer la crítica, uno de los principales desafíos en el mundo actual, coinciden académicos”, La Jornada, Sección política 26 de noviembre 2001, p 13.

-----, “Las cartas de la Montaña Alta nunca tienen respuesta”, La Jornada, Sección Sociedad y justicia, 6 de julio 2000, p 4.

ROUX, Rhina, “En la globalización neoliberal el estado pierde el control del espacio económico y político nacional”, Triple Jornada, número 44, 1 de abril del 2002, p 4.

SAID, Eduard W, “Lo que está mal en Estados Unidos”, La Jornada, Sección el mundo 27 de marzo 2003, p 16.

SALDIERNA, Georgina y Vargas Rosa Elvia, “EU, centro de críticas en el foro sobre globalización”, La Jornada, Sección Política, 7 de diciembre de 2002, p. 15

SANDOVAL, Forero, Eduardo, “Nueva oportunidad para AL, Conferencia mundial sobre ciencia de los países en desarrollo”, La Jornada, Lunes de la Ciencia, 14 de Julio 1999, p.25.

SAXE-FERNÁNDEZ, John, “EU: regime change y guerra”, La Jornada, Sección economía 23 de enero 2003, p 25.

SICILIA, Javier, “El cambio climático y la necesidad virtual”, Proceso, núm. 1263, Sección análisis, 14 de enero 2001, p 44.

STEINLEGER, José, “Ilusiones sin esperanza”, La Jornada, Sección política / opinión 4 de abril 2001, p 43.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE, Marcos, La cuarta guerra mundial, La Jornada Perfil, 24 oct 2001, p III.

ZÚÑIGA, David, “Una política en cuatro años, dice Julio Boltvinik, El actual modelo económico inútil para frenar la pobreza”, La Jornada, Sección economía, 19 de enero 2000, p 22.

ZÚÑIGA, Juan Antonio, “Sin trabajo, alrededor de 684 mil personas con estudios universitarios”, La Jornada, Sección política, 23 de enero 2004, p 10.

## Hemerografía consultada

AINSA, Fernando, “¿Un nuevo punto de partida para la utopía?”, En cuadernos americanos, Nueva época, núm. 77, UNAM, México, año XII, Vol. 5, septiembre-octubre de 1999, p 25.

ARIZA, Luis Miguel, “Todos en orden, señor caos”, En Revista Conocer núm. 151, s/f, p 36.

BOLTVINIK, Julio, “77 por ciento de pobres, según el método del comité técnico”, La Jornada, Sección economía, Viernes 20 de septiembre 2002, p. 22.

-----, “Derecho a no ser pobre y medida oficial de la pobreza”, La Jornada, Sección economía moral, 27 de septiembre de 2002, p 22.

-----, “Fundamentos del concepto de pobreza”, La Jornada, Sección economía, 23 mayo de 2003, p 22.

CUELI, José, “Carlos Fuentes y el tiempo”, La Jornada, Sección cultura, 16 de mayo 2003, p 25.

-----, “Espejismo mortal”, La Jornada, Sección cultura, 22 de mayo 2003, p 3<sup>a</sup>.

GONZALES, Casanova Pablo, “Sobre nuestra responsabilidad”, La Jornada, Sección política, 17 de noviembre de 2002, p 1.

MARQUEZ, Odo, “En defensa de lo accidental”, En Revista Fractal núm. 2, México, 1996, pp 25-29.

MENDOZA, Martínez Víctor, “Utopía y educación”, En Sintagma, revista de la facultad de lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, Número 2 abril-septiembre de 2002, p.

LOMBARDI, Olimpia, “La Teoría del Caos y sus Problemas Epistemológicos”, Revista de Filosofía, Vol. LVII, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, Santiago, 2001, pp.91-109.

-----, “La Interpretación de la Irreversibilidad: Prigogine versus Gibbs”, Diálogos, Año XXXV, N° 75, Departamento de Filosofía de la Universidad de Puerto Rico, San Juan de Puerto Rico, 2000, pp.37-56.

-----, “El Fin de la Omnisciencia: la Respuesta de Prigogine al Problema de la Irreversibilidad”, Theoria. Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia, Vol.14, N° 36, Editorial de la Universidad del País Vasco, San Sebastián, 1999, pp.489-510.

-----, “¿Qué es la Teoría del Caos?”, Educación en Ciencias, Vol.III, N°7, Universidad Nacional de General San Martín, Buenos Aires, 1999, pp.12-20.

-----, “La Teoría del Caos y el Problema del Determinismo”, Diálogos, Año XXXIII, N° 72, Departamento de Filosofía de la Universidad de Puerto Rico, San Juan de Puerto Rico, 1998 pp.21-42.

VOLPI, Jorge, “Los libros del caos”, La Jornada semanal, núm. 60, 28 de abril de 1996, México 1994, p.

Cibergafría citada,

BUEY, Fernando, “Dialéctica de la esperanza utópica”, <http://www.upf.es/iuc/index.htm>, S/p , Septiembre 2002.

CAZAU, Pablo, “La teoría del caos”, En [http://galeon,hispavista.com/pcazau/artfis\\_caos](http://galeon,hispavista.com/pcazau/artfis_caos), htm , p 18, Febrero 2002.

STHEPEN, W Gilbert “Metáfora conceptual y la teoría del mezclaje” <http://www.udec.el/prodicli/Rivano/metaf4.html>, S/p noviembre 2002.

LORITE, Mena José, “La incertidumbre como matriz cultural”, noviembre 2003.

BEUCHOT, Mauricio, Semiótica [http:// ww, capurro, de / hermif, Htm/](http://ww.capurro.de/hermif/Htm/), diciembre 2003.

MENDOZA, Martínez Víctor, “Co-implicaciones entre la racionalidad mítica y la racionalidad científica”, [http:// www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx), ITESM, Núm. 32, agosto 2004.

MOSCOSO, Javier, “La vie en bas, o la vida como desorden en la edad de la razón”, <http://www.upf.es/ivc/memo00htm>, octubre 2001.

RUANO, Gómez Juan de Dios, “La predicción y la teoría del caos”, Revista ADEMO, junio 2004.

SOTO, Carrasco Hilda, “Investigación y formación de personal académico”, [http:// www, UNAM,mx/ udal/ asamblea/ soto, Htmx](http://www.unam.mx/udal/asamblea/soto/Htmx). Noviembre 2003.

S/A La información ausente. [http://elcaos, Tripod,com/](http://elcaos.tripod.com/) agosto 2002.

ROLDAN, Jairo, [file//A:/LEUY%20100%20S ALUDEMA,htm](file://A:/LEUY%20100%20S%20ALUDEMA.htm). Septiembre 2003.

A:/ La teoría del Caos Overview, htm. Diciembre 2003.

Cibergrafía consultada.

MENDOZA, Martínez Víctor, “Nuevos horizontes de diálogo para el modelo investigación acción en el campo de la educación”. <http://www.razonypalabra.org.mx>, ITESM, Núm. 31, marzo 2003.

MENDOZA, Martínez Víctor, “Hermenéutica crítica”. <http://www.razonypalabra.org.mx>, ITESM, Núm. 34, septiembre 2003.



MENDOZA, Martínez Víctor, “La metáfora”. <http://www.razonypalabra.org.mx>, ITESM, Núm. 35, octubre 2003.

MENDOZA, Martínez Víctor, “Fenomenología crítica para el análisis del uso lingüístico de los actos de habla de exclusión: los nacos”. <http://www.razonypalabra.org.mx>, ITESM, Núm. 38, mayo 2004.

RODRÍGUEZ, Ipiens Carlos, “Caos y Fractura”, Revista "Spin Cero" n° 2. I.E.S. "Pablo Picasso". Málaga, <http://inicia.es/de/cgarciam/ripiens.html>, mayo de 2004.

S/A, “La Teoría del Caos como hipótesis social: el Naturalismo como Ética. “Una teoría funcionalista que oscurece la comprensión de la libertad y del orden””, ARBIL# 3, anotaciones de pensamiento y crítica [http://www.iespana.es/revista-arbil/\(37\)andr.htm](http://www.iespana.es/revista-arbil/(37)andr.htm). Octubre de 2003.

ALVARO, Marín Marín, El análisis de la educación superior en México mediante la teoría del caos. <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/caos.htm>. Agosto 2003.

#### VIDEOGRAFÍA CONSULTADA,

Discovery Chanel; Travesía a los confines de la tierra, 7 de febrero 2002.

DARREN, Aronofsky, Pi el orden del caos, Filmografía zima entertamment, Cine y Video S. A, duración 85 minutos.

MENDOZA, Carlos, Tlatelolco, Las claves de la masacre, La Jornada canal seis de julio. Colección la línea rota, México 1998, La Jornada 57 minutos.

MAIRALLES Fernando, Cuidad de Dios, Filmografía, Brasil 2002, DTS.

MOORE Michael, Masacre en columbine, MGM, Estados Unidos 2003, MGM, 1h 59 minutos.

## FUENTES VIVAS

ESCALANTE Fernando (investigador del colegio de México), “Para pensar el terrorismo”, Foro: reflexiones con el colegio de México, Radio educación 6 de febrero 2002,

JALIFE-RAHME, Alfredo, TAWIL, Martha (investigadores del colegio de México), El conflicto del medio oriente y la guerra contra el terrorismo de Bush, Conferencia dictada en el Foro México después del 2 de julio y el mundo actual, Casa Lamm, 10 de febrero 2003,

MEYER, Lorenzo, Escándalos, Radio UNAM, 26 de septiembre 2002.

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

Albert Camus 79  
Albert Einstein 136  
Allan Poe Edgar 160  
Anibal Quijano 110  
Aristóteles 70, 211  
Baudrillard 35, 194, 195  
Benedetti Mario 35  
Benjamin Walter 43  
Bloch Ernest 177, 178, 180, 188, 190  
Boltzman Ludwing 135  
Bonaventura Souza 100  
Bourdieu 63  
Bracho Teresa 117  
Brameld 165  
Canetti Elías 35  
Castoriades Cornelius 132  
Cazau Pablo 159  
Colom Antoni 169  
Descartes Rene 133  
Dewey John 231  
Dilthey 217  
Dussel Enrique 17  
Edward Lorenz 139  
Figernbaum 156  
Fals Borda 243, 245, 250  
Freire Paulo 22, 42, 185, 187, 188, 190, 242, 250  
Freud Sigmud 178, 179  
Fromm Erich 42  
Fukuyama Francis 34, 35  
Guerrero Miranda 108  
Hegel Guillermo 80  
Heidegger Martín 221

Heinzen Karl 17  
Henri Poincare 136, 137, 140, 151  
Herder 216  
Hesiodo 132  
Hobsawm E.J 37  
Humbolt 218  
Jerome Bruner 103  
Lander Edgardo 110  
Landsberg Paul 179  
Laplace Pierre 133, 134  
Las Casas Bartolomé 214  
Levinas Emanuel 172  
Lewin Kurt 231, 232, 233, 235,237, 250  
Martínez Samuel 74  
Mc Luhan 20  
Moro Tomás 213, 214  
Newton Isaac 133  
Niels Bohr 136  
Nietsche Federico 37  
Noam Chomsky 4  
Piaget Jean 33, 159  
Prigogine Ilya 138  
Protágoras 70  
Quiroga Vasco 214  
Rambach 216  
René Thom 141, 142  
Rubio J 166, 168  
Schleiermacher 218, 219  
Schopenhauer 37  
Sócrates 210  
Spinoza 215  
Tecla Alfredo 170  
Vigotsky 194  
Wartlawick 325  
Weber Max 80  
Werner Heisember 13

Zemelman Hugo 109

## ÍNDICE TEMÁTICO

Acto de habla 69  
Acto de habla interpelativo 77, 79  
Catástrofe 140  
Corporalidad victimada 22, 226  
Cuarta guerra mundial 16, 51, 53, 91  
Caos 127, 128, 132, 133, 138, 140, 142, 144, 147, 151, 155, 162,165, 188  
Deconstrucción 69, 76, 227  
Determinismo lineal 21  
Esperanza 61, 146, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 197, 198  
Fundamentalismo 23, 25, 43, 55  
Fractal 127, 157  
Globalización 20, 41, 43, 48, 91, 122  
Guerra Fría 37  
Hiperrealidad 195, 196  
Heterotropía 179, 192  
Hermenéutica 205, 207, 209, 213 217, 219, 220, 227  
Inédito viable 186, 199  
Investigación acción 231, 233, 235, 237, 252  
Metáfora 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73  
Modelo gerencial 47  
Pedagogía 16, 30, 36, 42, 47, 164, 170  
Pedagogía de la esperanza 125, 170, 171, 173, 179, 191, 193, 197, 198, 207, 221, 253  
Pobreza 83, 177  
Positivismo 37, 60, 220, 241  
Práctica docente 120  
Pregunta 61, 74, 75  
Racionalidad utilitaria 46  
Realidad de victimación 60  
Teoría de la acción 19  
Teoría de la elección racional 24  
Teoría de los efectos no intencionales 25  
Teoría del aprendizaje 33  
Teoría del caos 128, 129, 133, 138, 139, 140, 142, 145, 147, 148, 152, 170 161,163, 164, 171

Terrorismo 16, 17, 18, 21, 25, 28, 30, 31, 36, 42, 47, 50, 51, 54, 76, 104,  
113,163,172, 188, 201  
Terrorismo de Estado 39  
Totalitarismo 40  
Utopía 61, 163, 171, 172, 186, 187,192, 213  
Verdad 23  
Victimación 22  
Vida 42, 145, 181  
Voces interpelante 57, 59, 111