



La persistencia y convivencia de lo negado por la modernidad en la educación

Persistence and cohabitation of the denied issue in education by the modern age

Tesis doctoral

Dr. José A. Tasat¹

Tasat, J. (2018). La persistencia y convivencia de lo negado por la modernidad en la educación (reseña de Tesis Doctoral). *RELAPAE*, (8), pp124-135.

Resumen

El ideario de la modernidad se plasmó en la educación, en sus lineamientos de políticas educativas, planes, programas, formación docente y metodologías de evaluación. Buscar en el currículum explícito lo negado por el proyecto de la modernidad es infructuoso porque lo negado es la condición de posibilidad que convive en el currículum oculto cotidiano y que se personifica en los destinatarios presentes o ausentes del sistema educativo.

La convivencia de lo negado por la modernidad en la educación es pensada desde América. Se trabajó en un estudio de caso en el ámbito educativo de la gestión pública local, con entrevistas en profundidad a los destinatarios del sistema de capacitación municipal del conurbano bonaerense.

La objetividad del sistema educativo, con sus niveles de acreditación de conocimiento, no abarca la condición de posibilidad de quienes quedan fuera de las lógicas predecibles, siempre igual a sí mismo, negando al que se fue del sistema educativo, al que no está, a quienes dan posibilidad de certeza para la existencia del universo educativo. Las lógicas formales y dialécticas constituyen el pensamiento contemporáneo, que da su inicio en el pensamiento griego y es el basamento del pensamiento de Occidente. Sin embargo, si apelamos a la lógica paraconsistente, es posible pensar no desde la dualidad o la superación de la contradicción, sino a partir de convivencia de los antagonismos.

La persistencia es una emotividad insistente de un acierto de los negados por la modernidad, que resistieron, lucharon y conviven en forma silenciosa, en los destinatarios de la educación moderna. Para ello es importante conceptualizar la relación del sujeto en el lazo social que nos da identidad en la diferencia situada. Para pensar desde el estar, y no desde el ser, en las afirmaciones modernas.

Palabras clave: Modernidad, educación, cultura negada, subjetividad negada, lógica paraconsistente, lazo social. Ser-estar, estar-ser, estar siendo en convivencia.

Abstract

The imaginary of the modern age has rooted in education, along its guidelines of education policies, programs, teacher training and assessment methodology. Looking for that rejected by the modern project in an explicit resume is fruitless because that rejected issue is the condition of education's existence possibility that lives together with the unseen daily resume.

Furthermore, that rejected issue is found in the present and absent target individuals of the education system.

The cohabitation of that rejected issue by the modern age in education is thought from America. For that reason, this assignment is about a case study in the education sector of the local public management, with in depth interviews to the some employers of the municipal training system of the so called "Conurbano bonaerense" (wide metropolitan area of the Provincia de Buenos Aires)

The objectivity of the education system, with its levels of knowledge certification, does not cover the condition of possibility

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero / jtasat@untref.edu.ar

of those who are out of the predictable logic. In fact, the system denies those who have left it, who are not inside and those who make the certain condition of the system itself.

The formal and dialectical logics constitute the contemporary thinking that started in the Greek thinking. However, if we appeal for the paraconsistent, it is possible to think from the cohabitation of oppositions.

The persistence is an insistent emotivism of a guess by those addresses denied by the modern age, those who resisted, fought and now cohabit in silence mode,. For that reason, it is important to conceptualize the relationship of the individuals in the social bond that bring us identity in the situated difference. This assignment invites to think about education from being, understood from the Latin meaning “stare” instead of the “esse”.

Keywords: Modern age, the denied culture, the denied individual, education, paraconsistent logic.

Consideraciones previas:

La tesis se desarrolla desde un abordaje interdisciplinar, aportando a la filosofía de la educación, no siendo solo un encuadre filosófico, pero no sin ello es abarcada la filosofía, la antropología, la ciencia política y otras disciplinas que estudian el campo de la educación. Así también busca vislumbrar lo negado por la modernidad y que al día de hoy nos habita en un nuestras acciones educativas, siendo el basamento de los supuestos axiológicos de nuestra acciones cotidianas. La tesis no intenta comprender el sistema educativo, si se asienta en la educación, como posibilidad de tramitación de conocimiento y sabiduría, enmarcando el análisis en una estructura lógica que implica, no la contradicción, sino la convivencia de posiciones antagónicas.

El interés por recurrir al pensamiento negado por la modernidad a partir del quehacer filosófico responde a una reformulación crítica de este último. Esta reformulación crítica de la filosofía es un tema frecuentado pero en el caso latinoamericano se concreta en la descolocación que sufre el pensamiento en el tiempo y en el espacio. Sostiene Kusch: “Hay en materia de filosofía una continuidad impropia que no responde al trasfondo cultural y humano que yace en el fondo del continente. Por eso lo que se piensa apunta a fomentar la descolocación.” (Kusch, 2007)

Cabe aclarar que utilizaré la tensión de incluido-excluido como ejercicio para establecer que es una tensión dual desde un arraigo situado donde se instala la condición de posibilidad de los dos polos. Usaré el desarrollo conceptual de pensadores americanos como recurso analógico entre pensadores excluidos del conocimiento universal y naturalizado de nuestro paradigma moderno. Y por encontrar en los pensadores americanos, lo negado por la modernidad, invisibilizado y oculto en su discursos, imaginarios y símbolos compartidos.

Es un tema reiterado en el estudio de la educación, los saberes que quedaron afuera del sistema educativo hegemónico, desde Simón Rodríguez, Paulo Freire y tantos otros desde América o desde el conocimiento noreurocentricos, Jacques Ranciere, entre otros trabajaron el tema. Por este motivo la tesis parte desde esos estudios y amplía el pensamiento, no el vínculo desde el sujeto moderno, sino desde el umbral que da condición de posibilidad a la instalación de la vida, como aporta Kusch, el paisaje que nos significa como un rasgo del mismo y no un polo aislado, cierto y determinado.

Lo negado está en las sabidurías ancestrales, en las sabidurías populares, en los pensamientos indigentes, en aceptar la vulnerabilidad de vivir sin precisiones ciertas, en el mero estar, para poder ser. Si consideramos esas formas del pensar que habitan hoy en lo cotidiano – en los diferentes dispositivos educativos, de trayecto formales de acreditación de conocimiento o otras trayectos informales de sabiduría significativas o laborales - encontraremos destinatarios que siguen compartiendo y tramitando saberes socialmente significativos que les brindó el sistema educativo y sabidurías que tramitan la vida desde otra visión, que interpelan la certeza que occidente plasmó en su valores y prácticas.

“Se trata de ver a través del pensar popular cómo asoma una razón que pudiera ser pura, ya que el problema no es el de la razón misma sino el de un modo propio de captarla. (...) Cabe tomar en cuenta lo popular en una triple vertiente: como una tradición rota que no encontró su eco aún en una actividad consciente; como una diacronía que pesa sobre nuestro quehacer; y, finalmente, como un motivo serio para reflexionar sobre nuestra descolocación cultural que impide lograr una eficiencia filosófica.” (Kusch, 2007)

Acerca del Método:

Se trata de indagar, investigar, con un método que busca la huella del pie, siguiendo el rastro. La búsqueda científica hegemónica, implica un espacio de investigación que va de la hipótesis, pensada en un área que hace a un sujeto, a lo otro que lo confirma, que corresponde al área del objeto. A todo esto, la hipótesis, en tanto apunta a lo previsto, confirma lo otro como un modo de lo mismo. A su vez, en tanto se trata de buscar un modo de lo mismo que se da en lo otro, lo mismo hace a algo que participa de lo humano y que subyace al aparente desgarramiento entre sujeto y objeto abierto por la investigación.

El polo de interés de la investigación hegemónica, se fija en un supuesto sujeto único. El itinerario de la investigación es entonces circular, o sea tautológico, porque en todo esto el método no hace más que confirmar lo previsto por un sujeto que se ubica en el nivel mismo del humano. La investigación tiene entonces una razón de ser pese a su circularidad. Como se trata de indagar en lo negado, que se presentifica en el pensamiento, la finalidad no puede ser otra que la aclaración, o comprensión, del sentido que encierra el pensamiento en sí.

Si disuelvo la oposición entre sujeto y objeto para restaurar lo mismo, y éste refiere al modo propio de ver, o, en el fondo de existir. El análisis del pensamiento popular-ancestral- indígena-negado, tomando a éstos como hipótesis de trabajo, aun cuando es un modo de lo mismo de nuestro pensar, y por consiguiente no puede sino referir al pensar en general. Este es el método propuesto para esta tesis, no conducir el pensamiento desde la pregunta sino escuchar el sentido compartido que convive en los dispositivos educativos, donde un rasgo de la educación, los destinatarios, nos pueden dar dimensión de la condición de posibilidad que sustenta la dualidad que funciona como encrucijada y no como posibilidad.

“¿En qué consiste investigar? (...) Es llegar a donde lo otro, o sea el informante, puesto como ajeno, sin embargo encierra lo mismo de ambos: el pensar en general...” “La ventaja de tomar en cuenta el pensamiento popular estriba en ubicarse en la inmediatez del sentido, en vez de la visión mediatizada de la filosofía.” (Kusch, 2007)

El método pierde entonces su autonomía para reducirse a un simple procedimiento que consiste en un tratamiento adecuado de los discursos que habitan en lo cotidiano de la educación.

“El método supone la descripción de cómo se recorre el camino. Pero en el operar mismo no hay modo, sino apuestas en el sentido de Ricoeur, a partir de un campo de objetividad surgido a medias de los símbolos populares. Se apuesta al logro de la índole de lo otro a partir del operar mismo. (...) En cierto modo es una apuesta, pero que se juega a partir de un símbolo vago como lo es lo popular, que no crea un campo de objetividad evidente, pero que apunta en cambio a una verdad final que hace a un modo de existir en común.” “En el fondo no es cuestión de inaugurar una nueva trampa filosófica, sino de poner en evidencia, si se quiere, la trampa heredada, que nos obliga a no esperar lo mismo, sino lo otro en el extremo de la investigación, pero que en el fondo es lo mismo desde nuestra diferencia, que a su vez fue diferida por el pensamiento occidental.” (Kusch, 2007)

El entrevistado en el trabajo de campo realizado, explícita en el lenguaje su referencia a lo absoluto con el cual cohabita. En cierto modo habita en el ser en tanto habla pero siempre a partir de la fuente de su estar. Es decir, habita en un siendo transitorio de su decir que restituye su estar, donde se completa con el gesto cotidiano del vínculo. En el fondo de todo discurso se da una fórmula binaria. El discurso podría registrar el primer elemento pero se estructura sobre la presencia del otro que refiere a lo negativo o inconsciente. Entre ambos configuran la totalidad del pensamiento o la palabra que se quiso decir.

“Los supuestos que sirven para analizar el pensamiento popular implican una antropología filosófica que se refiere, por una parte, a una característica del lenguaje (los estereotipos que remiten a un pensamiento), y, por otro lado, a un asunto al cual apunta en última instancia todo pensar.” (Kusch, 2007)

La negación como operación del pensamiento situado

Cada discurso afirma, y en su afirmación conlleva lo refutado, negado, y nos exige un replanteo del método. Averiguar la palabra del entrevistado supone indagar por la palabra en general, y esto es un problema que, en este nivel, afecta también a cualquier investigador, porque es el problema de la cultura occidental. El problema de la racionalidad occidental como reductora de la existencia, estriba en la pérdida del verdadero sentido de la palabra, porque ésta extravió su dimensión compensadora, y porque se perdió además la globalidad original del problema, como trabajó Kusch.

“¿Qué significa que el sujeto, según Lacan, se constituya en el olvido de sí en su imposibilidad de fundarse y a partir de la cadena de significantes del inconsciente en el sentido freudiano donde radica el otro? Es, como dice él mismo, nada más que un significante que habla a otro significante y con ello el sujeto se abre a lo simbólico, y por consiguiente se inserta en la cultura.” (Kusch, 2007)

Decir que el sujeto se constituye a partir del significante es hablar del residuo que deja un análisis semiológico, puramente semántico. Entonces no es hablar del hombre, sino del hueco dejado por él, como señala Foucault, en medio de la trama de

la lengua. Es el lugar del hombre, aun cuando esté ausente, pero que de cualquier modo, se constituye desde su borradura misma, donde, al fin y al cabo, mantiene un posible espacio de significación.

Es desde este umbral de estudio que se abordó un dispositivo educativo donde habitan destinatarios que transitaron por el sistema educativo, quienes terminaron sus trayecto de acreditación, dando validación como egresado del sistema, y quienes transitaron y por diferentes causas y sabidurías no terminaron el trayecto expectable que el sistema proyecto como único, cierto y hegemónico. Para analizar en sus palabras el acierto que nos determina, condiciona y nos da rasgo en el paisaje en la modernidad.

“Y es que el problema no es del pensar sino del operar. El sujeto no sólo dice el texto sino que trata de ver qué hace con él. (...) Más que símbolo se trata de un gesto simbólico.” “La indigencia referida a la des-constitución abarca a todo el sujeto y plantea un qué hacer. Y como predomina el hacer sobre el pensar, el sujeto parte entre otras cosas de su cuerpo convertido en símbolo.” “Se da entonces no un sistema binario, sino ternario, repartido en dos planos: uno de oposiciones y otro de mediación, que es asumida como tercer elemento por un sujeto des-constituido. (...) La mediación pareciera ser una función disponible. Es realizada por un sujeto borrado y ausente, pero en tanto aquélla se refiere a un centro, menta la posibilidad de un absoluto que sirve de referencia.” (Kusch,2007)

Es indudable que en el sistema ternario, el paisaje, la condición de posibilidad de la tensión de los incluidos e excluidos, la función mediadora no depende totalmente del sujeto, sino que está en el lazo social que los aborda. El tercer elemento como función no se refiere enteramente a un sujeto sino a un absoluto en el sentido de que lo binario está desde ya mediado por lo absoluto.

“Hay un punto de partida que es ternario, que hace a una constante diferenciación entre oposiciones por una parte, y a la posibilidad de un absoluto como mediador original por la otra; en torno a todo esto gira el sujeto como un cuarto término en dispersión que trata de constituir su centro a partir de su propia ambigüedad y con referencia a un absoluto imposible de determinar en el simple espacio de significación a que se ve reducido.” (Kusch, 2007)

Planteo del problema

El ideario de la modernidad se plasmó en la educación, en sus lineamientos de políticas educativas, planes, programas, formación docente y metodologías de evaluación. Buscar en el curriculum explícito lo negado por el proyecto de la modernidad es infructuoso porque lo negado es la condición de posibilidad que convive en el curriculum oculto cotidiano y que se personifica en los destinatarios presentes o ausentes del sistema educativo.

La siguiente tesis se propone relacionar los supuestos visibles e invisibles del entramado conceptual que los pensadores europeos aportaron al ideario de la modernidad. Para esto se infiere que el proyecto de la modernidad en la educación, plasmado en el ideario de los autores clásicos modernos, estableció un imaginario simultáneo, hegemónico y único, que no reconoce otras sabidurías legítimas (ancestrales-populares) diferentes al relato de progreso racional, con las que convive al día de hoy en el campo de la educación, implícitos en el curriculum oculto.

El legado de la modernidad se plasmó en los autores de la Ilustración, quienes vislumbraban un nuevo vínculo humano, nuevo marco de propuesta y análisis, entre ellos: Hobbes, Descartes², Locke, Comenio, Humbolt, Mill, Conte, Durkeim, Rousseau.

En los capítulos 1 y 2 se presenta los pensadores europeos que entre los siglos XVI y XX, algunos desde un posicionamiento conservador y otros desde un pensamiento crítico describieron, explicaron y predijeron el ideario de la modernidad.

La necesidad de predecir la acción en un orden establecido llevó los ideales de la modernidad a consumarse como modernización tecnológica, negando las sabidurías situacionales de los pueblos de América, que lucharon y resistieron, quedando de generación en generación en los ritos orales y la memoria colectiva de los pueblos ancestrales, y en el mestizaje producido en la vida cotidiana de las nuevas ciudades.

² Descartes señala en su obra El discurso del método que no fue su objetivo constituirse en un método universal: “Mi designio, pues, no es enseñar aquí el método que cada cual debe seguir para dirigir su razón, sino ver de qué manera he procurado dirigir la mía... mi designio no ha ido nunca más allá de tratar de reformar mis propios pensamientos y de construir sobre cimientos enteramente míos. Porque, aunque mi trabajo me haya complacido mucho, y por eso lo presento aquí como modelo, no lo hago pretendiendo aconsejar a nadie que le imite.” (Descartes, 2010)

En este sentido, se trata de pensar en y desde América, en tanto el pensamiento desarraigado de nuestra tierra y desgravitado de nuestro horizonte cultural, fundamentó la implementación de políticas hegemónicas, económicas-sociales y culturales. Estas tomaron como referencia una noción de cultura y de sujeto cultural formulada en otros contextos, y, por tanto, desconectada de los problemas, particularidades y tensiones propias del territorio y los mundos que constituyen la América profunda.

Esto último ha sido posible en el acaecer de aquello que Quijano (2000) denomina “colonialidad del saber”, práctica impulsada por la ciencia moderna y su imperio epistemológico, es decir, su auto-referencia como única forma de acceso al conocimiento riguroso y, por tanto, la postulación de sus resultados como los únicos válidos.

Los destinatarios de la educación, los alumnos-estudiantes que completaron el trayecto esperable de la acreditación de conocimiento socialmente válido y los que no terminaron, los que no tienen palabra de designación, los que no siguieron, abandonando el trayecto educativo, conllevan en sí la convivencia de lo negado por la modernidad, por contener el relato oral y la memoria colectiva de los otros saberes invisibilizados, no válidos para su disciplinamiento educativo, que no fue atrapado, sistematizado por la ilusión de progreso de la modernidad.

Los pensadores americanos traen, como algo diferente, la búsqueda de supuestos axiológicos, de los valores que están detrás de las cosas, en el fondo del pensamiento hegemónico de occidente. En el capítulo 3, se presentan corrientes de pensamiento a partir de los aportes de José Martí, Paulo Freire, Iván Illich, Rodolfo Kusch, Salazar Bondy, José Santos, Arturo Roig, Santiago Castro Gómez, Aníbal Quijano, Rita Segato, Silvia Rivera Cusicanqui, Carlos Cullen y Milton Santos.

Mientras occidente lo que más teme es la pérdida del sentido de la acción, por eso se refugia en el proceso de validación; el pensamiento americano se sostiene en el principio irreductible de la evidencia. Estos dos relatos sostenidos axiológicamente en polos opuestos conviven en un tiempo y en un espacio. Uno conlleva la esperanza de otro horizonte humano, superpuesto, entre la tierra y el cielo, entre lo divino y lo profano, donde juega la pulcritud, el hedor, la ira, la fe, la astucia o la razón universal en el devenir de la vida y el otro relato - hegemónico de occidente- encausado en la mercantilización de la vida.

Se trabajó en un estudio de caso en el ámbito educativo de la gestión pública local, con entrevistas en profundidad a los destinatarios del sistema de capacitación municipal del conurbano bonaerense. Con un protocolo de estudio de caso aplicado, presentado en el capítulo 4, consistente en la definición y ordenamiento de una serie de acciones realizadas en el territorio, con entrevistas pautadas en profundidad y observaciones de fuentes de información primaria o secundaria recolectada, y que en su conjunto conforman el procedimiento desarrollado en el estudio de caso.

Para la sistematización y análisis se realiza un trabajo desde una perspectiva cualitativa que permite identificar las líneas generales de las políticas de capacitación en los gobiernos locales, por un lado y las representaciones sociales del valor de la educación que conllevan los destinatarios y de sus trayectos de vida educativa.

Seleccione un recorte de un tramo del sector educativo, áreas de capacitación de los gobiernos locales, por ser ámbitos que la modernidad talló como umbrales necesarios para acreditar conocimientos con destinatarios predestinados a su alcance y resultado.

Se trabajó el estudio de caso, presentado en el capítulo 5, con entrevistas en profundidad a los destinatarios del sistema de capacitación municipal. Se seleccionó a los empleados próximos a jubilarse que al ingresar al municipio tenían un nivel de instrucción y que al momento de la entrevista acreditaron un nivel superior. Y otro grupo que conservó el mismo nivel de instrucción. La distancia del umbral de quienes acreditaron conocimiento socialmente significativo y quienes no siguieron permite vislumbrar el sentido de la representación social del valor educativo para cada uno e indagar su convivencia en los niveles de educación cotidiana.

Es interesante que quienes no continuaron su formación en el sistema educativo formal se sienten parte del vínculo con el sistema educativo, “...ya era una frustración”, dice el entrevistado “A,” a su recorrido por el sistema educativo. Mientras que el sistema educativo no contempla su ausencia como una indagación a su sentido, ni siquiera tiene nombre el que dejó, se fue, abandonó, no está, es un desierto desleal a la ilusión de la modernidad.

Aparece en un discurso, de las entrevistas realizadas, una lógica que contempla la negación de su afirmación como indagando su acierto, en varias oportunidades, como si lo negado por la modernidad no sea solo atributo de quienes no siguieron en

el sistema educativo, sino reforzando el supuesto que lo negado, como condición de sabiduría habita en los dos destinatarios, los que están, sostienen y terminan y los que no están y dan condición de posibilidad a los que están.

El ser alguien en la vida es uno de los supuestos axiológicos que determina la acción de los empleados, que subordina sus valores a su meta, y que necesita negar interrogando su afirmación, como si supiese que ese convencimiento no es suyo, es naturalizado, como si por enajenación lo repitiese y al decirlo, necesita la aprobación del otro. Es interesante como occidente desde la ilusión de la modernidad prefijó el acierto de la certeza en un ser que por dualidad, necesita diferenciarse de la nada, para ser alguien. Como dijo un entrevistado: „vos tenés que trabajar, luchar, ser alguien en la vida“ y son grandes temas existenciales, ¿no?”

En cada signo humano, en cada discurso, en cada imaginario, en cada cultura está presente una corriente filosofía de vida, una sabiduría de vida, así como la modernidad escondió sus supuestos, por adhesión o naturalización, para fundamentar la mercantilización de la vida, en una inercia de consumo exacerbado. Donde el alcance de la meta es ser alguien, quienes ostentan la acreditación de conocimiento ven a los que no continuaron como seres que viven día a día y no se desviven como ellos, el desvivir es patrimonio de quienes ilusionados por el progreso creen en la autorrealización social, produciendo los tres malestares de la cultura contemporánea: el individualismo, la razón instrumental y la pérdida de libertad, “. . . es la de vivir día a día; y no desvivirse”

Antes, los sabios no necesitaban acreditar su sabiduría, la noción del tiempo y el lugar es fundamental para prefijar supuestos compartidos, donde lo ancestral no es un pasado, es un presente compartido, que aparece en los ritos cotidianos en las organizaciones, donde el futuro se destina en cada acción. “Antes los sabios no tenían títulos.”

Dimensiones de la problemática a abordar

- I) Generar información de las áreas de capacitación de los gobiernos locales del conurbano bonaerense
- II) Denotar los supuestos axiológicos que conforman los aspectos filosóficos educativos que constituyen la subjetividad y el lazo social de nuestra época.

Desde los pensadores americanos, se analiza las representaciones sociales de los entrevistados en el estudio de caso, en el capítulo 6. La civilización que promueve la educación es la de la pulcritud con la que pretenden vestarnos, uniformarnos, cubrirnos, domesticarnos, someternos. En tanto, la barbarie que combate, que niega, constituye el hedor de nuestro continente, del que nada queremos saber, principalmente el maestro moldeado a partir del ideal occidental de la modernidad.

Reconocer el estar es animarnos a salirnos de la ilusión de lo seguro para prepararnos para la marcha. Y esto es fundamental porque habilita la posibilidad de pensar universos otros, abrimos al rostro del otro que nos conmueve al interpelarnos y de quien, hemos de reconocernos responsables. Negando, como señala Kusch, la indigencia originaria: “todos somos indigentes ante la vida”. (Kusch, 2007)

Dicha negación sirvió y sirve aún hoy de justificación para emprender la tarea de civilizarlos, de convertirlos en alguien, de ser posible alguien, como Occidente. A partir de la negación del otro, se da la imposición. Esta negación resulta necesaria para instalar en el horizonte material y simbólico del colonizado, una única cultura, una única forma, una única manera de entender y situarse en el mundo: la propuesta cultural del ser alguien, que subalterniza a las otras posibles, emergiendo como la universal, la única posible.

Aníbal Quijano afirma que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, que no hay modernidad sin colonialidad y sostiene que entender América implica entender las connotaciones que se juegan en esta vinculación. Pero además, este autor enfatiza que un eje fundamental en el proceso de dominación colonial es la idea de raza que “fue el modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista”. (Quijano, 2000)

En el estudio de caso, presentado en el capítulo 5, apareció la representación social del valor del estar, y del querer ser alguien, categorías que no aparecen en la filosofía universal europea pero que sí fueron trabajadas e introducidas por Kusch, un hallazgo a la forma de amarrarse a la vida, en el cual el estudio ontológico sólo explicó el fundamento del fundamento, el ente que se explica a sí mismo, negando su anclaje situado a los símbolos que lo rodea y dan magnitud a la cosmovisión de la vida.

Kusch se diferencia de los pensadores universales como Descartes, que formula al pensamiento como posibilidad de existencia, en conceptualizar no una ontología por su potencia, sino desde la caída situada para poder ser, parafraseando a otro filósofo “estamos arrojados a la vida” (Heidegger, 1991).

La modernidad separó al sujeto que piensa del sujeto cultural. El problema radica -señala Kusch-, en pretender pensar de este modo, sin la gravitación del suelo que habitamos, es decir pretender ser sin estar. Pensar desde el cogito cartesiano nos ha llevado a descontextualizarnos, a desgravitarnos, a “darle la espalda a la cultura”. Esta ha sido una de las aspiraciones de la modernidad. (Kusch, 2007)

La estrategia de la dominación ha sido convencernos de negar el estar para afirmarnos en el ser y abrazar el ideal de la modernidad ya que quedarnos en el estar impedía el poder “ser alguien” y desde allí el miedo a no entrar en la modernidad. “Todo lo que se opone al avance de la modernidad - afirma Walter Mignolo- se deslegitima por tradicional, atrasado, tercer mundo, folklore... La negación de la afirmación deslegitima, porque es solo deslegitimando que la afirmación puede avanzar, puede destruir y puede marginar.” (Mignolo, 2003)

El mecanismo de la negación del otro en la Modernidad puede ser explicado por lo que Spivak (1998) conceptualizó como el retorno de lo forcluido. Esto es posible porque signos y símbolos arcaicos, nos habitan de una manera profunda y silenciosa. Presencias que aún tienen mucho para decirnos y de las cuales tenemos mucho por aprender. Es un movimiento perpetuo de reconocimiento y de transformación que nos alcanza a todos. Podemos seguir negándolo, aferrados a una racionalidad cínica (Sloterdijk, 1989), padeciendo los síntomas (Zizek, 2005) de su ocultamiento, o asumir, la tarea de re-pensar y re-construir nuestras identidades.

La convivencia de los antagonismos.

Las lógicas formales constituyeron el pensamiento dual que da su inicio en el pensamiento griego y es el basamento del pensamiento de Occidente. Sin embargo si se apela a la lógica paraconsistente, es posible pensar no desde la dualidad o la superación de la contradicción, sino en la convivencia a partir de los antagonismos.

Desde la perspectiva lógica trabajada en el capítulo 7, el principio de identidad que se formula: A es A. Es el principio de la coherencia de acuerdo riguroso del pensamiento consigo mismo. El principio de identidad implica la repetición pura y simple. La identidad deja entonces de ser considerada como forma, pasa por una propiedad interna, constitutiva esencial, del ser en tanto que ser.

En el pasaje de la lógica formal a la lógica dialéctica se verifica que ninguna afirmación es indiscutible y enteramente verdadera; como tampoco es indiscutible y enteramente falsa, al confrontar las afirmaciones, busca la unidad superior, la superación. Esta forma de pensar, con la idea de una superación, se propone determinar la acción del devenir, las contradicciones se superan en una nueva síntesis, así el pensamiento evolutivo da la superioridad y se establece legítimo y legal.

Laclau nos plantea el concepto de la dislocación, que es un quiebre en la capacidad de dar sentido, „de dar explicaciones lógicas“ dentro de la estructura del pensamiento. Es un momento de pura eventualidad, es la forma misma de la posibilidad en tanto los procesos y las opciones pueden tomar cualquier dirección, no predeterminada por el pensamiento lógico formal o dialéctico. Sería para Kusch el mero estar, para después ser, sin prefijación determinada de su rumbo.

La objetividad del sistema educativo, con sus niveles de acreditación de conocimiento, no abarca a la condición de posibilidad de quienes quedan afuera de las lógicas predecibles, siempre igual a sí mismo, negando al que se fue del sistema educativo, al que no está, a quienes dan posibilidad a la existencia del universo educativo.

El antagonismo “la construcción del mismo se realiza a partir de una relación de negatividad, esto es, la presencia de un “otro” que niega a “mi identidad”.” El antagonismo representa dos objetividades o estructuras significativas que se enfrentan y que no comparten ningún sistema común de reglas entre la identidad de uno y de otro (Laclau, 2013).

El concepto de dislocación es fundamental para comprender la constitución de los antagonismos. La negatividad evidente de la objetividad puede ser reabsorbida por la hegemonía a través de un discurso institucional. Es lo político que puede ser

comprendido como la dominación discursiva de la dislocación a través de un enfrentamiento entre dos órdenes simbólicos que atan su identidad al momento de la negatividad, es decir, lo político como la conformación de los sujetos antagónicos.

El momento de posibilidad y de contingencia, que en Laclau se resume en la dislocación, se opera en el desacuerdo por el encuentro de dos lógicas incompatibles que crean un mundo común sobre la base del conflicto, antagonismos que tiene su límite en un espacio y tiempo determinado. “Quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes se hacen contar entre éstos e instituyen una comunidad por el hecho de poner en común la distorsión, que no es otra cosa que el enfrentamiento mismo, la contradicción de dos mundos alojados en uno solo; el mundo en que son y aquel en que no son, el mundo donde hay algo entre ellos y quienes no los conocen como seres parlantes y contabilizables y el mundo donde no hay nada.” (Rancière, 2000)

Siguiendo el razonamiento de Laclau, después de la dislocación, después del vacío, la interpretación de sentido de un grupo, instituyente la hegemonía, conviviendo las fuerzas antagónicas que empujan el horizonte simbólico de sentidos. El relato de la modernidad se ancló en una hegemonía que constituyó un único relato posible, que segregó, obvió, ignoró a quienes dan su condición de posibilidad, los otros, los negados, su cultura, su historia, su sabiduría, que rigen el límite del antagonismo.

Supuesto antagónico de valores que la Modernidad, occidente plasmó en el modelo económico, político y social, conquistando y dominando al otro, enajenando su acción para una ilusión de vivir, para ser alguien. Mientras desde la resistencia y persistencia de las culturas invisibilizadas, en forma oral y con ritos tradicionales se pasó de generación en generación, una cosmología ancestral que convive en el tramo moderno de la actualidad.

En América, los otros negados no fueron solo los pueblos ancestrales, se invisibilizó, todo aquello que la razón no puede explicar por el proceso de validación, que no puede ser demostrado y quienes desde sus principios de evidencia compartida, sostuvieron, lucharon por sus derechos sociales y para asumir identidades modernas para seguir el engranaje enajenante del capitalismo.

Se trata de salir de la triada que fundamenta la acción de la modernidad, el ser/esencia/concepto, para posicionarnos como dice Cullen³ en la triada de estar/estancia/ símbolo. Kusch había formulado inicialmente la idea del proyecto para ubicar la condición del estar desde la negación. Claramente la negación en Kusch no niega, sino que abre una referencia diferente del ser: “Con la negación abro la referencia a lo que está y que no afirmo, de lo cual no digo que es, sino que está. (...) La negación conduce a lo que está, y, todo lo que es, resulta sumergido en el estar.” (Kusch, 2007)

Referencias bibliográficas

Acosta, Y. (2012). *Reflexiones desde “nuestra América”*. Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica. Motevideo: Nordan Comunidad.

Adorno, T. W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Ediciones Akal.

Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Auat, L. A. (2006). Crítica de la razón conquistadora: Vitoria y la transmodernidad. *Asociación de Filosofía y Liberación*.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Borges, J. L. (2005). *El otro, El mismo*. Buenos Aires: Emecé.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

³ Conferencia: *El Sentido y la función del pensamiento crítico en nuestra América*. Jornadas regionales interdisciplinarias del pensamiento crítico sudamericano. “América en diálogo: las disciplinas de conocimiento en el proceso de integración sudamericano.” (20/08/15) <https://www.youtube.com/watch?v=kmC4nTnMUfk&list=PLLuSG4y8Gr-p2KwRy8HoNQbD0DB7meiPF>

- Castro Gómez, S. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de “lo latinoamericano”. La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En R. FOLLARI, & R.C. LANZ, *Enfoques sobre Posmodernidad en America Latina* (págs. 155-182).
- Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. (2007). Descolonizar la Universidad. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (págs. 79-90). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós. Cullen, C. (2007). Resistir con Inteligencia. México, D.F.: Pueblo Nuevo.
- Cullen, C. (24 de septiembre de 2015). *Pensamiento Americano Untref*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=kmC4nTnMUfk&list=PLLuSG4y8Gr-p2KwRy8HoNQbDODB7meiPF>
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Del Percio, E. (2009). *Política o destino*. Buenos Aires: 2009.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus. Descartes, R. (2010). El discurso del método. Buenos Aires: Aguilar.
- Dussel, E. (1993). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito en la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- Estermann, J. (2008). *Si el sur fuera el norte*. La Paz: Instituto Superior Ecuménico. Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Córdoba: Tierra del sur.
- García, E. (2006). *La lógica, la existencia de un objeto genérico y el valor de la verdad*. Buenos Aires: Universidad de la Plata.
- Geneyro, J. C. (2007). Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 247-266.
- González Gazqués, G. (1989). *Kusch y el pensar desde América*. Buenos Aires: Editorial Garcia Cambeiro.
- Guardini, Romano. (1981). *El ocaso de la edad moderna*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Habermas, J. (1989). Modernidad: un proyecto incompleto. En N. Casullo, *El debate Modernidad Posmodernidad* (págs. 131-144). Buenos Aires: Punto Sur.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Hegel, G. (2010). *Introducción a la historia de la filosofía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Heidegger, M. (1991). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Hobbes, T. (2003). *Leviatán*. Buenos Aires: Losada.
- Illich, I., & Freire, P. (2002). *La educación*. Buenos Aires: Galerna.
- Israel, J. (2001). *La ilustración radical. La filosofía y la construcción de la modernidad, 1650-1750*. Mexico, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Jameson, F. (1995). *Imaginario y simbólico*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto. Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Alfaguara.

- Kojève, A. (2013). *Introducción a la lectura de Hegel*. Madrid: Trotta.
- Kusch, R. (2007). La negación en el pensamiento popular. En R. Kusch, *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross.
- Lacan, J. (2011). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2013). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, G. (1970). *Lógica formal, lógica dialéctica*. México: Siglo XXI.
- Levinas, E. (1993). *El Tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós. Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- Lock, J. (2005). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires : Prometeo.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del SER: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2003). *The Darker Side of the Renaissance*. Michigan: University of Michigan Press. Montaigne, M. (1984). *Apología de Raimundo Sabunde*. España: Altamira.
- Nietzsche, F. (2001). *La gaya ciencia*. Buenos Aires: Bureau. Platón. (1871). *Apología de Sócrates*. Madrid: Patricio de Azcárate.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: UNESCO- CLACSO.
- Quijano, A. (2014). El regreso del futuro y las cuestiones de conocimiento. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 833-846). Buenos Aires: CLACSO.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, N°19.
- Rancière, J. (2000). Política, identificación y subjetivación . *El reverso de la diferencia; identidad y política*, 145-152.
- Rancière, J. (2016). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rousseau. (2005). *El contrato social*. Buenos Aires: Aguilar.
- Salasar Bondy, A. (1968). *¿Existe una Filosofía de nuestra América?* Mexico: Siglo veintiuno.
- Samaja, J. (1995). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Santos-Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (1989). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Taurus.
- Spinoza, B. (2008). *Tratado de la reforma del entendimiento*. Buenos Aires: Colihue. Spivak, G. C. (1998). *¿Puede el subalterno hablar?* Memoria Académica, 175-235.

Taylor, C. (1991). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Editorial Paidós. Taylor, C. (1995). *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós.

Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. *Boletín ICCI- ARY Rimay N°60*.

Weber, M. (2010). *La ciencia como profesión, La política como profesión*. Buenos Aires: Alfaguara.

Yúdice, G. y. (2004). *Política Cultural*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Zizek, S. (2005). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fecha de presentación: 8/5/2018

Fecha de aprobación: 15/5/2018