



“El fin de la modernidad: estado, ciencia y educación”

T E S I S

Que para obtener el título de
Licenciado en Relaciones Internacionales

Presenta
Rubén Serrano Peña



“El fin de la modernidad: estado, ciencia y educación”

T E S I S

**Que para obtener el título de
Licenciado en Relaciones Internacionales**

**Presenta
Rubén Serrano Peña**

**Director de tesis
Dr. Patricio Rubio Ortiz**

A mis maestros.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1. DESCRIPCIÓN	9
1.2. DELIMITACIÓN	13
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
1.4. JUSTIFICACIÓN	19
1.5. OBJETIVOS	20
1.6. SUPUESTO	21
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	22
2.1. LA MODERNIDAD Y LA CIENCIA: SÓLO OTRO PARADIGMA	22
2.2. LA HERENCIA DEL PARADIGMA DE LA MODERNIDAD	25
2.3. EL PARADIGMA DOMINANTE EN CRISIS	30
2.4. PARADIGMA INVESTIGATIVO: LA POSMODERNIDAD Y EL PENSAMIENTO POSTABISMAL	34
2.4.1. LA FILOSOFÍA DEL PARADIGMA EMERGENTE	35
2.4.2. PENSAMIENTO POSTABISMAL O “MÁS ALLÁ DEL PENSAMIENTO ABISMAL”: RECONSIDERANDO LOS CONOCIMIENTOS TRADICIONALES	46
2.5. CONOCIMIENTO TRADICIONAL: CONCEPTUALIZACIÓN	53
2.6. LA ESCUELA NAUFRAGANTE	66
2.7. EDUCAR EN LA POSMODERNIDAD: UN CAOS	72
2.8. UN PUENTE ENTRE LA VIDA Y EL AULA: EL DOCENTE BUFÓN	81
CAPÍTULO 3. ENFOQUE METODOLÓGICO	98
CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA SOLUCIÓN	107
4.1. RESPUESTAS DE INVESTIGACIÓN	110
4.2. CATALIZADOR EPISTEMOLÓGICO RECOMENDADO: LAS HISTORIAS DE HODJA NASRREDÍN COMO EVIDENCIA HISTÓRICA Y HERRAMIENTA EMANCIPADORA	114
4.2.1. SELECCIÓN DE HISTORIAS DEL MULÁ NASRUDÍN	124
CONCLUSIONES	132
REFERENCIAS	136

INTRODUCCIÓN

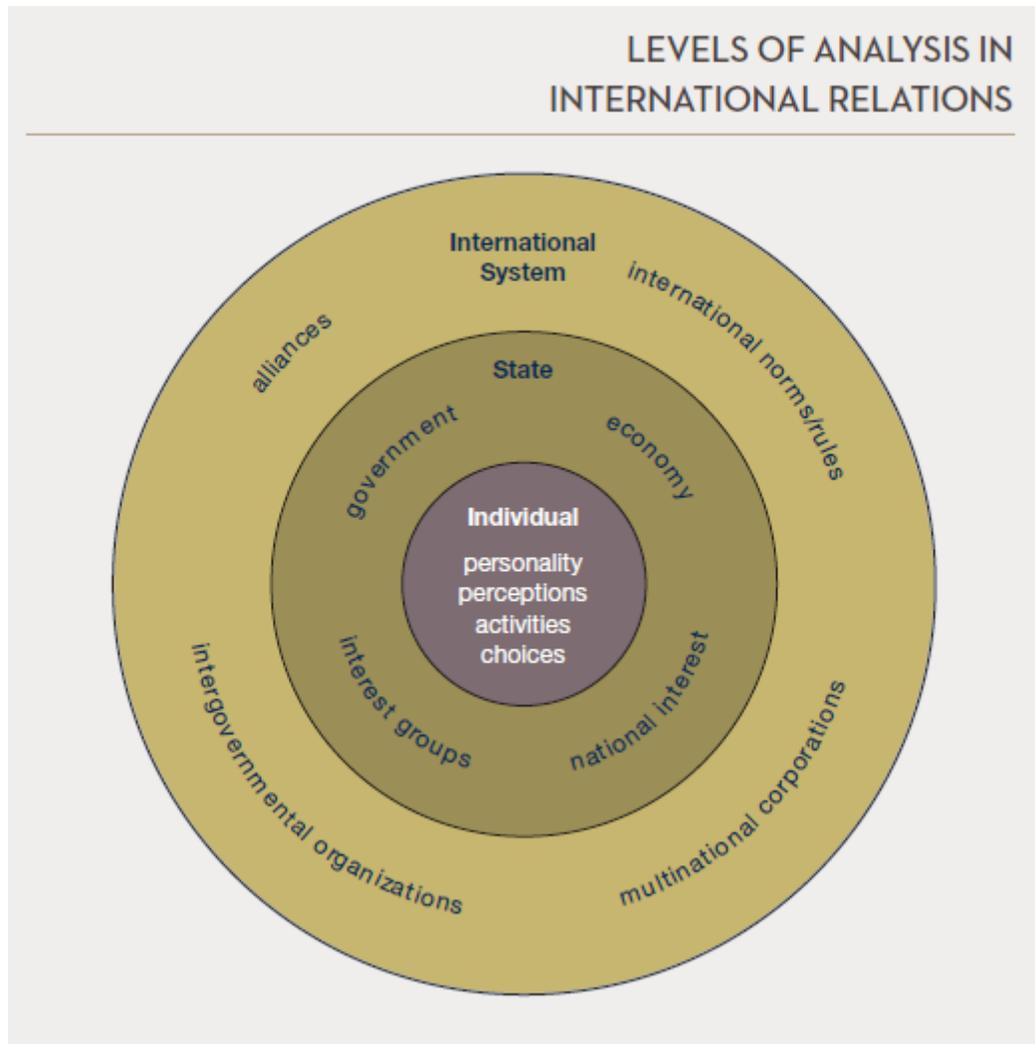
Pocos años antes de que Porfirio Díaz tomara por primera vez la presidencia en México – cuya administración daría continuidad al camino allanado por Gabino Barreda en la arena educativa, no sin la subsecuente conciliación con la élite clerical impulsada por las políticas de Joaquín Baranda–, en 1872 un joven Nietzsche, en una serie de conferencias titulada *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (2010), desde Basilea denunciaba el asalto que “el Estado” ejercía sobre la cultura: “se pretende de la cultura que abandone sus supremas pretensiones de soberanía, para ponerse al servicio de otra forma de vida, es decir, a la del Estado” (págs. 24-25). Con una lucidez profética, Nietzsche declara estar convencido “de que los numerosos cambios introducidos por la arbitrariedad de la época actual en dichas escuelas, con el fin de volverlas más ‘actuales’, no son otra cosa que desfiguraciones y aberraciones, [...] no podemos omitir el hecho de que muchos presupuestos de nuestros métodos modernos de educación llevan en su seno el rasgo de la antinaturalidad, y que los defectos más fatales de nuestra época están relacionados precisamente con esos métodos antinaturales de educación” (págs. 22-23). Siglo y medio después, estas palabras resuenan con eco de actualidad, cimbran los categóricos de los paradigmas que sostienen las dinámicas educativas contemporáneas.

Hoy, como es posible identificar en el planteamiento del problema, primer capítulo de esta tesis, lo advertido en aquellas conferencias y los elementos modernos que le sostenían, resultan mucho más evidentes. En la primera parte se describen y delimitan los motores responsables de los padeceres institucionales cargados por los docentes; las oligarquías y los *monstruos fríos* –la monocultura del saber científico y el Estado en específico– imponen reformas y demás medidas políticas educativas en atención a sus intereses –definidos éstos en términos de poder, afinidades ideológicas o discursivas y demás percepciones–. Por ello es desechado el conocimiento que no tenga como fuente a las entidades anteriores; los paradigmas modernos, favorecidos por las dinámicas hegemónicas que dan preferencia a las visiones occidentalizadas en los espacios académicos formales, determinan los sentidos en que se constriñe al docente en su quehacer educativo y se le obliga a educar “ciencia y cultura” desde parámetros muy alejados a los contextos propios de los pueblos en que se constituye la realidad de sus estudiantes.

Las dinámicas que producen y reproducen los problemas que se plantean son complejas; no obstante, en este trabajo no se pretende resolver aquellas, sino buscar alternativas que a los docentes les permitan sortear tal situación. Sin duda un objetivo mucho más modesto, pero del que surgen diversas preguntas de investigación, diversos “cómos” relacionados con enfrentar, resolver y atender las necesidades específicas de la realidad contextual en la que el docente y sus alumnos estén inmersos. Para ello es preciso encontrar una alternativa y, de entre todas las posibilidades, aquí se ha elegido una muy concreta: los conocimientos tradicionales, en particular aquellos considerados como humorísticos, satíricos o bufonescos. Esto último no es una aleatoriedad, las narraciones chuscas son regularmente agradables de compartir y, además, difícilmente se les tiene por serias al realizar críticas y presentar postulados que pongan en entredicho el *establishment*; si a éstas no se les percibe como amenaza, tampoco se percibirá como tal al docente que las esgrima. Otra motivante para optar por la alternativa propuesta, es el amplio alcance que provee al principal objetivo de esta investigación: convertir al docente comprometido en su quehacer pedagógico, en un puente que filtre los conocimientos tradicionales en los espacios educativos formales, que les provea de continuidad y complementariedad; y que, ya libre éste de la monocultura del saber científico y del rigor del saber, aproveche la vastedad de los conocimientos humanos para enriquecer su práctica en el contexto de estudiantes que se encuentran ante el preludio, sino es que albor, de una nueva era.

De lo anterior conviene de una vez aclarar que el enfoque estará puesto en el individuo: el docente como un actor que, si bien su actividad pudiese estar limitada a lo local en apariencia, resulta una unidad discreta sobre la que confluyen las más diversas influencias sistémicas; política, economía, dinámicas culturales, entre otras. Es una investigación para ellos, para quien tenga por quehacer la educación, para académicos y docentes, se dediquen o no a las ciencias sociales, a temas locales o internacionales; no se puede asumir que el docente es ajeno al mundo y que sobre él no recaen los efectos de las dinámicas sistémicas, sean de mercado, de poder o producto de la construcción discursiva. Por ello, se trata de un

análisis transversal entre las categorizaciones de los niveles de análisis que se muestran en el siguiente cuadro elaborado por Karanten A. Mingst e Ivan M. Arreguín-Toft¹:



(Mingst & Arreguín-Toft, 2017, pág. 75)

En el segundo capítulo se presentan los ocho apartados generales del marco teórico, sobre los que recaen la mayor parte de los postulados y perspectivas que nutren el sentido de esta tesis. En el primer apartado se realiza una descripción simple de la ciencia moderna y de sus características evolutivas, un paradigma de paradigmas que se devela como una de tantas creaciones humanas. En el segundo apartado se atienden los efectos y circunstancias que las visiones modernas –positivistas y científicas por supuesto– nos han heredado hasta nuestros

¹ El cuadro lo realizan partir del trabajo de Kenneth Waltz y J. David Singer.

días. Después, en el siguiente apartado, se presenta un recuento de algunas de las principales condiciones teóricas que generaron la crisis de la ciencia moderna; es indispensable considerar que sus efectos se extenderán a la arena de lo educativo y que buena parte de los argumentos que en adelante se plantean, encuentran su sustento en ellas. El cuarto apartado, cuenta a su vez con un par de subcapítulos que aglutinan dos de las aproximaciones teóricas más importantes para esta investigación; la filosofía del pensamiento posmoderno y las *epistemologías del sur* –respecto de esta última propuesta teórica, se hace particular énfasis en sus postulados sobre el *pensamiento postabismal*–, ambas visiones son por demás amplias y poseen muy diversos elementos, de esto que aquí no se dediquen más líneas para su descripción, hacerlo requeriría pasar muchos detalles por alto o abundar demasiado y es esta apenas una introducción, por ello conviene que se revisen directamente las secciones dedicadas específicamente a estas perspectivas teóricas. El quinto apartado de este capítulo, se avoca a la conceptualización del término *conocimientos tradicionales*, es importante establecer un mínimo consenso sobre el significado de los conceptos sobre los que se habla para dar claridad a las ideas y permitir el diálogo; este apartado se encarga de ello aún cuando las definiciones sobre el término abundan y difieran. En la sexta parte, titulada “La escuela naufragante”, se da cuenta de la suerte corrida por las instituciones educativas formales a causa de la crisis de la modernidad, después de todo no son éstas la excepción a la circunstancia de orfandad de fundamentos que padecen el resto de los principios, instituciones y valores de la modernidad. En el penúltimo apartado se aborda el fenómeno educativo desde el paradigma de las estructuras disipativas; esta tercera perspectiva teórica complementa, en el mismo rango de importancia, los postulados de la *epistemología del sur* y los de la filosofía de la posmodernidad con los propios de la teoría del caos. Finalmente, apuntalados ya por la antifilosofía o ya por la vía negativa de la filosofía, todos estos postulados teóricos y demás elementos conceptuales, desembocan en una propuesta de quehacer y de proceder docente que en la práctica permita, a quienes han vuelto a la educación su profesión, hacerse de herramientas y alternativas que les ayuden a sortear los retos impuestos por los *monstruos fríos* y las dificultades generadas por la crisis de la modernidad. Es decir, en la medida en que el docente se entienda como objetivo, por no decir presa, de los intereses de las oligarquías y la arena educativa como coliseo de pugnas políticas

y de mercado; requerirá de herramientas, de su bacía y su Rocinante, para defender su quehacer educativo y su integridad, si es que en una de esas no logra hacerse con el Yelmo de Mambrino.

El enfoque metodológico de la tesis aparece en el tercer capítulo; éste sigue la línea de la filosofía posmoderna y retoma la vía negativa planteada al final del marco teórico. En él se reconocen las arbitrariedades inherentes a la metodología científica positivista, sus manuales y recetas están de igual forma en ocaso, la crisis de la modernidad también les ha contagiado, se develan como paradigmas que eventualmente terminarán de ser superados, y el orden en el que opera su racionalidad ha resultado ser más bien caos. En este sentido, en lugar de implementar una colección de técnicas, lo que se persigue es la destrucción de obstáculos; en otras palabras, esta “metodología” pretende y requiere deshacerse de los marcos metodológicos, busca evidenciarlos, denunciarlos, y revelar e impactar antes que afirmar y explicar. En ésta, los más diversos saberes de las más diversas disciplinas son bienvenidos, si es que se aprecia utilidad en ellos, para así conseguir ángulos desde los cuales poder ver las cosas con las perspectivas de los otros; una visión empática preocupada más por comprender antes que por explicar, una “metodología” emancipada de la monocultura científica como elemento mediador entre las cosas y el conocimiento, una que confíe más en su propia subjetividad. Cabe advertir que este es un capítulo burlón, en el que no se deja de clasificar o delimitar el tipo de investigación y sus procesos de análisis desde parámetros modernos, no porque resulten particularmente útiles, sino por el mero disfrute de ponerlos en evidencia.

Si hay planteamiento del problema y preguntas de investigación, el capítulo cuatro se encarga del planteamiento de las soluciones y de las respuestas de investigación. En él se encuentra que la respuesta está en los mismos conocimientos tradicionales, la herencia literaria de la humanidad es una rica fuente y generosa compilación de este tipo de saberes. Cuando en la modernidad se creyó haber encontrado las respuestas, las dinámicas contemporáneas demuestran que han cambiado las preguntas; en este sentido, si el problema subyace en los restos de lo moderno, es preciso implementar una alternativa; lo que le queda por hacer al docente es nutrirse de la diversidad de los conocimientos humanos, armarse de ellos y desde su práctica degradar, como un *trickster*, los elementos solemnes que le atan y

construyen su quehacer educativo. A este respecto, al final del capítulo se presenta la descripción de uno de tantos magníficos fenómenos pedagógicos que el conocimiento tradicional resguarda y que el docente puede implementar, sin mayores dificultades, en los espacios educativos formales; se trata de las narraciones del *Mulá Hodja Nasrudín*, es sólo una recomendación, un mero ejemplo de viabilidad de la propuesta que para el docente se plantea, y, por último, se presenta una serie de historias cortas de este personaje a las que se agrega una explicación o escenario sugerido, a modo de ejercicio, con la intención de ilustrar lo pragmáticamente pedagógico que resulta avanzar de la mano de los conocimientos tradicionales y de la vía negativa de la filosofía o antifilosofía.

Es precisamente con lo anterior, que se pretende terminar de demostrar el supuesto sobre el que este trabajo descansa; dar espacio a otras fuentes de conocimiento distintas de las instauradas en los programas educativos establecidos por las políticas públicas en turno, aumentaría las posibilidades de enriquecer el quehacer docente y vincularían los espacios educativos formales con la realidad en la que estudiantes y docentes se encuentran inmersos, con la intención de que tengan la posibilidad de salvaguardarlos de los intereses políticos de las oligarquías.

Esta introducción comenzó con un par de alusiones al texto *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* y, de la misma forma, se antoja conveniente concluirla por encajar muy a modo...

“Y ahora, al comienzo de mis consideraciones, paso del título al contenido: para circunscribir claramente el ámbito general de pensamientos a partir del cual se debe intentar la formulación de un juicio sobre nuestras instituciones de cultura, hay que pronunciar, al entrar en materia, una tesis expresada con claridad, como blasón gentilicio que recuerde, a quien se acerque, a qué casa o a qué hacienda está a punto de entrar, por si acaso, después de haber considerado dicho blasón, prefiere volver la espalda a una casa o a una hacienda así contraseñadas. Ésta es mi tesis” (Nietzsche, 2010, pág. 24).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*–¡Oh pueblo! –Proclamó el Maestro Nasrudín–
¿desean el conocimiento sin dificultad,
la verdad sin falsedad, el logro sin esfuerzos,
el progreso sin sacrificio?
–¡Sí, sí! –Contestó la muchedumbre.
–¡Magnífico! –les respondió el Mullah–
Si llego a descubrir algo semejante,
prometo que se los haré saber.*

1.1. DESCRIPCIÓN

Durante la administración del Presidente Enrique Peña Nieto, los fenómenos relacionados con la educación y la labor docente atravesaron por muy diversas turbulencias con marcadas características políticas antes que pedagógicas. En este contexto, a la par de diversas reformas “estructurales”, se impulsó la Reforma Educativa que modificaba el Artículo 3º Constitucional² y, en cuestión de meses, se promulgaron la Ley General del Servicio Profesional Docente, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la reforma a la Ley General de Educación. Esta última, en el artículo 12º transitorio, demandaba la revisión del sistema educativo en su conjunto, incluidos los planes y programas, materiales y metodologías educativas. Así el Estado, lo que quiera que ello signifique, no sólo se asumió como el responsable de garantizar la calidad de la educación recibida por los mexicanos, sino como la autoridad capaz de dictar lo que es correcto en la organización escolar, de otorgar la infraestructura educativa necesaria y de establecer los parámetros que definieran la idoneidad de los docentes y directivos. Este “monstruo frio”, por el momento, se considera el norte y

² Se publicó en el Diario Oficial de la Federación con fecha 26 de febrero de 2013 (Secretaría de Gobernación, 2013).

referente verdadero de las dinámicas educativas nacionales; este “monstruo frío” ha tenido a bien imponer otro “nuevo” modelo educativo³.

En definitiva, no es esta la primera vez que cambios calificados de vanguardistas, metodologías progresistas y cursos de capacitación son impuestos a los docentes, pero tampoco será la última⁴. Por ello no pretenden estas páginas ocuparse de las dinámicas contemporáneas de política educativa, ni de las reformas legales en la materia⁵, sino de reconocer qué nuevos modelos pedagógicos llegarán y se irán como muchos otros, ya sea por nuevos hallazgos en la disciplina o por intereses impuestos por cúpulas oligárquicas, de cualquier forma a quienes interesa la transmisión de conocimiento, la discusión de las ideas, la enseñanza y la docencia –los que se encuentran entre los solitarios y los servidores de lo “evidente”, a los que Nietzsche llama los *combatientes* en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (2010, pág. 23)–, ellos, quienes quiera que sean, buscarán la forma de continuar con su labor, ya sea andando como los peripatéticos, comunicándose con los más novedosos instrumentos tecnológicos propios de la era de la información o sentados frente al fuego

³ No sobra aclarar aquí, que la referencia que se hace sobre el Estado, pertenece al Zarathustra de Nietzsche: “De todos los monstruos fríos, el más frío es el Estado. Miente fríamente y he aquí la mentira que sale arrastrándose de su boca: ‘Yo, el Estado, soy el pueblo’.

¡Mentira! Los que crearon los pueblos y los que suspendieron sobre ellos una fe y amor sí servían a la vida.

[...] Ahí donde exista un pueblo no se comprende al Estado, y se le detesta como al mal de ojo o como a una transgresión de las costumbres y de las leyes.

[...] Cada pueblo tiene su propia lengua del bien y del mal; su vecino no la comprende [...].” (Nietzsche, 2010, pág. 89)

⁴ Una buena ilustración de lo que aquí se advierte se puede encontrar en la descripción de los paradigmas con implicaciones educativas que hace Gerardo Hernández Rojas (1998) en la segunda parte de su libro *Paradigmas en psicología de la educación*.

⁵ Apenas con poco más de cien días de la administración del Presidente Andrés Manuel López Obrador dispuso lo propio; el 9 de mayo de 2019, el Senado de la República emitió un boletín en el que aprobaba la iniciativa de reforma en materia educativa de la Cámara de Diputados (Senado de la República, 2019). Es muy importante considerar esta acotación pues, como se puede apreciar, en estas páginas se hacen algunas referencias a la legislación mexicana y son estos tiempos turbulentos. Si los cambios a la ley son comunes, la llegada de la nueva administración del Gobierno Federal parece haber intensificado esta dinámica, es incluso posible que mientras se escriben estas líneas, se esté negociando una nueva reforma, derogando algún artículo o incluso abrogando un código legal; lo mismo para el caso de las secretarías de gobierno y dependencias públicas. No obstante, se apela a un fenómeno más general; la intervención del Estado en el quehacer educativo, y eso no dejará de ocurrir en el tiempo reciente. En otras palabras, si se hacen alusiones específicas a determinado articulado legal que en la forma pudiera haber perdido vigencia, es preciso considerar que a lo que se alude es al espíritu de la ley.

escuchando las narraciones de los abuelos. La educación es, por sobre todo, un fenómeno cultural; es cosa de humanos e inherente a ellos.

Vale la pena rescatar aquí algunas ideas de Luis Felipe Gómez López (2008), Doctor en educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, que evidencian que los docentes a pesar de los esfuerzos puestos en su capacitación, entrenamiento o actualización, para “mejorar” o eficientar su labor, frecuentemente terminan por conservar su práctica educativa casi sin alteraciones; es decir, poco efecto tienen las pretendidas innovaciones educativas construidas en espacios institucionales distintos a las aulas, cuando si acaso las hay, y a los miembros de las sociedades que las ocupan. Parece ser que los profesores tienen creencias investidas de una particular rigidez y teorías implícitas acerca de la enseñanza que son complejas de modificar mediante cursos o talleres, por supuesto estas prácticas son mucho más difíciles de cambiar con la simple alteración del texto legal; en otras palabras, es casi una ingenuidad esperar que los docentes, por el simple hecho de participar en cursos y talleres de capacitación, terminen por modificar su práctica educativa en la forma esperada, cuando ésta tal vez esté construida desde realidades que no pueden ser vistas desde otros espacios. Después de todo, el docente está en contacto directo con los factores que dan estructura a la escuela en que se desempeña y con la hipercomplejidad de las características contextuales de los estudiantes que es siempre cambiante, más las particularidades de las materias que imparte y a quienes se les imparte, a lo que además habría que agregar las interpretaciones que éste puede hacer de todos estos elementos. Al final, en la práctica y de forma más o menos eficiente, cada docente termina por conseguir equiparse de instrumentos y procesos que le permiten solucionar el problema de lograr las metas educativas que le son impuestas, sin importar qué tanto hayan escrito o dejado de escribir los teóricos de la educación, ni qué tanto hayan impuesto o dejado de imponer los ministerios o secretarías de gobierno. Por lo regular, las metodologías, los planes y programas; los “nuevos” paradigmas educativos, suelen ser modificados e instaurados desde las cúpulas gubernamentales, a expensas de una oligarquía⁶ y en atención a sus intereses políticos ¿qué se ganaría de

⁶ Después de todo, como descubrió Robert Michels (2001) a inicios del siglo pasado y que denominó como “la ley de hierro de la oligarquía”, ninguna organización en lo general y ningún gobierno en lo particular es, en su núcleo, realmente democrático. Las relaciones de supra a subordinación resultan inevitables a medida que se desarrolla cualquier organización.

conseguir que quien educa lo haga desde lo que a las oligarquías conviene? ¡Qué se adoctrine sobre las ventajas y la importancia de perpetuar el *status quo* nacional e internacional!.

Se hace referencia a todo lo anterior porque, de forma al menos general, el docente lo padece y, aunque sea de una manera muy limitada, percibe cómo el resto de sus colegas también lo padecen. Los profesores, con sus marcadas excepciones, muchas veces pueden ser expertos en su materia –Química, Derecho, Matemáticas, Relaciones Internacionales, Biología, Sociología política de la religión o cualquier otra–, pero una cosa es ser experto en la materia que impartes y otra muy distinta es ser experto en la práctica educativa. También es menester reconocer que la educación no es monopolio de los profesores, sino que más bien es un fenómeno propio de la humanidad –y de otras especies– que ha sabido hacer frente a muy diversas dificultades, que ha resuelto una muy larga lista de problemáticas, que ha encontrado la manera de prosperar a lo largo del tiempo. No hay por lo tanto una única forma válida de generar conocimiento, de lo que se desprende que tampoco hay un único conocimiento válido. El conocimiento tradicional suele responder –sino es que resolver– a las necesidades sociales de la humanidad en sus distintas épocas o manifestaciones culturales de forma relativamente constante, y dentro de sus marcos epistemológicos se han generado herramientas pedagógicas por demás útiles; pensemos sólo en los dichos, refranes, mitos, narraciones, leyendas, fábulas y demás prácticas cotidianas que desbordan sabiduría y conocimiento; en otras palabras, la educación se genera y desarrolla de forma natural dentro de la cultura y a la vez genera cultura. Aunque bien pueden no ser científicos en lo absoluto, estos conocimientos que surgen desde la base, desde el contexto y la realidad social tangible, en la que el docente está profundamente inmerso, funcionan para estas sociedades y son los mismos conocimientos desde donde los profesores estructuran su práctica docente pues son parte de las sociedades, están inmersos en ellas. Imaginemos lo que se podría ganar con el simple hecho de reconocer estos conocimientos, de dignificarlos, de utilizarlos e integrarlos a la práctica docente en el aula; otorgarían, al menos, una perspectiva distinta a la construida detrás de grandes escritorios en los lejanos países occidentales, y que luego son recalentadas desde los escritorios de la burocracia gubernamental en funciones... al menos.

1.2. DELIMITACIÓN

Hay un amplio espectro de necesidades e intereses al interior de las sociedades contemporáneas, algunos de los cuales, a causa de las cada vez más intensas dinámicas globales y las relaciones de interdependencia compleja, se encuentran presentes de forma compartida o generalizada; no obstante, al tiempo cada sociedad enfrenta retos muy particulares, mismos que incluso pudieron haber surgido de forma exclusiva dentro de contextos muy específicos.

Ahora bien, muchas de estas dificultades enfrentadas por las sociedades contemporáneas, ya sean exclusivas de las mismas o no, bien pudieran ser atendidas desde las instituciones educativas formales a pesar de no estar consideradas en los modelos y programas dictados oficialmente. No obstante, tenemos aquí el primer problema, la educación formal no resuelve dichas necesidades e intereses y en ocasiones ni siquiera los reconoce muy probablemente por los efectos generados por el orientalismo y los paradigmas impuestos desde Occidente (Said, 2008). Otra posible causa de ello, es que los programas y currículos educativos, al ser diseñados y establecidos desde las instancias gubernamentales, genera que los diferentes niveles de la educación formal tiendan a ser ajenos a las realidades contextuales y culturales de sus sociedades; por lo que éstas terminan por generar o recuperar desde sus saberes y conocimientos tradicionales, diferentes dinámicas e instrumentos que, de forma más o menos estructurada y más o menos eficiente, responden a los problemas que se enfrentan en sus contextos cotidianos, pero que suelen quedar marginados por adolecer de reconocimiento oficial, lo que termina por limitar su utilidad.

En otras palabras, este tipo de conocimientos –como más adelante se plantea en la conceptualización de los conocimientos tradicionales– eficientemente han resuelto las necesidades contextuales específicas de las sociedades donde se producen, pero al ser relegados de la esfera de lo considerado válido y verdadero, se olvidan y pierden, cuando en sí mismos constituyen un arsenal de herramientas didácticas potenciales. Es decir, si bien estos saberes, conocimientos y didácticas tradicionales reconocen y atienden las necesidades sociales, se les subestima y desprecia por carecer de sanción estatal y rigor científico; tenemos pues aquí “otro monstruo frío” que nos asalta para imponerse a su vez como ídolo:

la ciencia. Ésta, del mismo modo que el Estado, se considera el norte, censor y referente del verdadero conocimiento o del conocimiento válido, que no son lo mismo. Este “monstruo frío” también miente; “Yo, la ciencia, soy la verdad”, pues ¿acaso el rigor científico es condición *sine qua non* para que el conocimiento sea verdadero? ¿Acaso ningún saber vale fuera de la ciencia y su método?

No obstante las muchas virtudes innegables que se les pueden reconocer a estos monstruos –considerablemente valiosas al menos en la modernidad– es, al tiempo, necesario revelar que la ciencia y el Estado han logrado construir una alianza tan fuerte que incluso pareciera que han conseguido fusionarse para, así, lograr uno legitimarse en el otro, calificándose mutuamente de imperativos categóricos. No son estas acusaciones infundadas, revisemos a modo de ejemplo algunos párrafos y fracciones el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos⁷ que, al respecto, con seguridad pueden ser ilustrativos.

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”⁸.

De entrada, no podemos dejar de considerar que para el Estado mexicano la educación básica es obligatoria⁹; pero obligatoria en sus términos y parámetros, que a la vez son los elementos que la validan pues, como se puede apreciar, él es el estándar de calidad educativa y es bajo sus referentes que se deben de estructurar los materiales, los métodos educativos, la organización escolar y los elementos que son idóneos en los docentes y los que no lo son.

⁷ El artículo 3° constitucional al que se hace referencia corresponde al de la 10ª Reforma (Secretaría de Gobernación, 2016; DECRETO por el que se declaran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México).

⁸ Apenas un par de meses después de que este capítulo fuera redactado, el párrafo que aquí se recupera del texto legal fue derogado (Secretaría de Gobernación, 2019, pág. 2). De cualquier forma, la obligatoriedad de la educación y el espíritu de la ley referida se conservan en la última reforma; es decir, no cambia el fondo del argumento y, aun más, es ejemplo claro del interés de las oligarquías gubernamentales por controlar y establecer a modo, los parámetros formales de la educación según convenga a sus intereses. En el mismo sentido, háganse las consideraciones correspondientes para el resto de los apartados en que se cite el artículo 3° constitucional.

⁹ La idea de la obligatoriedad de la educación estatal aparece ya desde el primer párrafo de este artículo.

Por tanto, al menos en materia educativa, no cabe nada fuera del Estado, por más efectiva, valiosa, eficiente o útil que pueda resultar alguna otra opción; no cabe si es que lo que se pretende es ostentar legalmente un título de validez.

Ahora, un elemento resalta por sobre los demás en este artículo, la fracción II era casi una confesión expresa del contubernio denunciado entre el Estado y la ciencia, y deja bien establecido que

“II. El criterio que orientará a esa educación¹⁰ se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.

Esta fracción cómodamente encaja con los argumentos que se plantean, pues no sólo deja en evidencia que el progreso científico¹¹ es la base del criterio estatal para establecer lo válido en educación, sino que, lejos de conformarse con ignorar o relegar otras formas de conocimiento, el Estado reconoce como su obligación luchar contra éstas, y deja un amplio margen para que incluso quepa la consideración de destruirlas y, sin importar su valor epistemológico, las condena por ignorancia, acusadas de prejuicio, fanatismo y de carencia de validez¹².

A su vez, las fracciones III, VI y VIII, que a continuación se citan, aportan diferentes elementos que sirven de sustento a esto último. Entonces, según el Artículo 3º constitucional tenemos que

“III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo de la fracción, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades

¹⁰ Entiéndase la que es impuesta como válida.

¹¹ La idea de “progreso científico” podría de por sí resultar cuestionable desde la perspectiva de Kuhn y su propuesta sobre las revoluciones científicas.

¹² No es difícil recordar aquí a Fray Diego de Landa, según narra en su *Relación de las cosas de Yucatán*, cuando en 1562 quemó miles de ídolos y casi tres decenas de textos antiguos mayas, justificándose en elementos no muy distintos a los planteados en la fracción constitucional a la que ahora hacemos referencia; según él, tuvo a bien cometer dicho acto de epistemicidio en razón de que tales documentos no contenían otra cosa que no fuese superstición y falsedad del demonio (Baéz, 2013, págs. 156-160).

federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale [...]

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares [...]

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan [...]

Hasta el colmo queda entonces claro que el Estado, representado por el Ejecutivo Federal, es quien establece de manera determinante los planes y programas de estudio de la educación obligatoria y las normales –no sin considerar las opiniones de otros actores que, si bien tienen voz, carecen de poder efectivo y suficiente ante él–. Como lo señala la cita anterior, el Estado es además el único actor con la potestad para validar el conocimiento so pena de sanción; aunque de entrada esto parezca una obviedad burocrática en términos weberianos, una cosa es asumir que socialmente convenga que el Estado sea el ente poseedor del monopolio de la administración de la violencia física legítima y otra, muy distinta, que sea al tiempo el poseedor del monopolio de la validación de la educación y, por añadidura, del monopolio de la verdad, la que además no puede ser otra que la establecida por la ciencia. Esta educación, según el artículo constitucional en cuestión, “fomentará en él [el ser humano], a la vez, el amor a la Patria” —Yo, el Estado, establezco lo que tienes que saber, y lo que tienes que saber ¡es que debes amarme!

Aquí identificamos un tercer problema; al ser los conocimientos tradicionales poco considerados y reconocidos dentro de la educación formal, se genera un divorcio entre ésta y los saberes tradicionales, lo que termina por alienar, constreñir y reducir los alcances de la práctica docente que bien pudiera servirse de ellos para la labor educativa. El efecto de esto es que, al final, el conocimiento tradicional es, casi, exclusivamente valorado y transmitido

en las dinámicas propias de la educación informal; es decir, no tiene cabida dentro de los marcos oficiales y por tanto, resulta por demás complejo que se reconozca su validez.

Además, de manera transversal, identificamos un cuarto problema; lo que Luis Felipe Gómez López (2008) llama “impermeabilidad de la práctica educativa al cambio”, producto de las formas inadecuadas de buscar su transformación y la mala comprensión de la mismas. La razón de esto, siguiendo la línea de la descripción del problema, muy probablemente se encuentra en que la educación formal tiende a adoctrinar en atención a intereses políticos – intereses de grupos de poder– a los que conviene mantener el *status quo*. La educación en las aulas está influida por muchos fenómenos y elementos, por lo tanto no es imparcial, no puede dejar de ser un fenómeno político en tanto que es una actividad social; así, todo conocimiento está constituido por ideas políticas y terminan por imponerse las de los sectores más poderosos, retomando a Edward Said (2008), bien valdría la pena revelar qué tanto la educación formal, como el conocimiento que se considera válido y verdadero, es producto del “intercambio dinámico entre los autores individuales y las grandes iniciativas políticas que generaron los grandes imperios –francés, británico y estadounidense–, en cuyo territorio intelectual e imaginario [incluso físico podría agregarse] se produjeron los escritos” (pág. 37); es como intentar ver la realidad a través de los anteojos de alguien más y cuya graduación no nos corresponde y que, a pesar de ello, se obligue a quedar convencidos de que lo que percibimos posee claridad y nitidez.

Si es que con esto han quedado en evidencia las complejidades generadas por las prácticas nacidas de la relación de estos “monstruos fríos”, que pretenden apropiarse de los títulos de válido y verdadero. Es menester entonces iniciar un ejercicio crítico de desmitificación; Lyotard (1987) no se equivocó al denunciar que “desde Platón la cuestión de la legitimación de la ciencia se encuentra indisolublemente relacionada con la de la legitimación del legislador. [...] Hay un hermanamiento entre el tipo de lenguaje que se llama ciencia y ese otro que se llama ética y política: uno y otro proceden de una misma perspectiva o si se prefiere de una misma ‘elección’, y ésta se llama Occidente. [...] ¿Quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir? La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca una cuestión de gobierno” (pág. 10).

Más adelante, en el marco teórico, se volverá sobre esta idea. Por lo pronto, conviene cerrar este apartado recuperando una cita de Antoni J. Colom y Joan-Carles Mélich (1997):

“El *saber científico* es un modo de conocimiento, entre otros, y no posee en sí mismo una entidad mayor que la de otros modos de conocimiento tales como el arte, la religión o la filosofía. De ahí la imposibilidad de reducir todo saber fiable al saber científico. Justificar la validez del saber científico desde él mismo es incurrir en un verdadero círculo vicioso que la filosofía posmoderna no soporta. El positivismo tuvo la ilusa pretensión de absolutizar la ciencia tomando como modelo la física-matemática. Pero desde Herder, por ejemplo, sabemos que solamente existen saberes ‘regionales’ y relativos. Admitir la historicidad del saber y de la razón es equivalente a la negación de toda trascendencia y de todo absoluto. La seguridad de la ciencia, el poder de la razón, la certeza del pensamiento y del individuo... no son más que falsos ídolos que ahora, la posmodernidad se ha encargado de desenmascarar” (pág. 52).

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las dinámicas generadoras de los problemas que se plantean son, sin duda, complejas; pero no se pretende generar una propuesta que resuelva aquellas, tan sólo se les reconoce. No obstante, más allá de los constreñimientos que los monstruos fríos puedan imponer o de los retos inherentes al *status quo* sistémico, en su quehacer cotidiano el docente se encuentra de frente ante necesidades específicas de la realidad contextual en la que sus alumnos y él, están inmersos. Estas necesidades resultan mucho más propias, más reales, incluso palpables y los problemas específicos que de ellas emergen requieren ser resueltos; lo demanden o no las oligarquías “interesadas” en mantener lo que convenga a sus “intereses”. Estos problemas corresponden a la intimidad de las comunidades, a las sociedades en lo local, al universo inmediato del docente, pertenecen a su vida en interacción con sus vidas y, por ello, sí que precisan de soluciones.

Ahora la cuestión es encontrar los modos, formas y mecanismos que desde el quehacer docente, a pesar de tanto obstáculo, lo permitan. El docente en lo individual parece

un actor pequeño y casi que insignificante ante el sistema internacional, las alianzas de las multinacionales o las redes de los organismos internacionales gubernamentales; entonces, la gran pregunta sería ¿cómo puede el docente atender las necesidades e intereses de sus estudiantes, desde las realidades contextuales y culturales en las que se encuentran inmersos? Si existe una respuesta viable a esta pregunta, entonces también resulta conveniente preguntarse ¿cómo puede el docente enfrentar los retos impuestos por los monstruos fríos a su práctica educativa? ¿Cómo nutrir la educación formal de otros saberes ajenos a lo impuesto por las oligarquías, de tal modo que ésta atienda las necesidades e intereses propios de cada sociedad en su contexto? Y, por último, ¿qué tan pertinente resultaría incluir otros saberes no “oficiales” en la educación formal? Las respuestas a estas interrogantes quedarán resueltas en el apartado final del marco teórico y en el último capítulo de esta investigación o, al menos, hay confianza en ello.

1.4. JUSTIFICACIÓN

El conocimiento tradicional suele responder o atender las necesidades sociales de la humanidad en sus distintas épocas o manifestaciones culturales, de forma más o menos constante y, de integrársele a la paleta de herramientas pedagógicas, el docente abriría su labor educativa a la posibilidad de conseguir complementariedad y continuidad social en la educación formal, por más que las instituciones le impongan planes y programas o por lo poco científico que resulte. Si éste así lo decide, será a la vez un puente entre la realidad propia de sus alumnos y el aula, se convertiría en un agente emancipador en lugar de lo contrario; ello no sólo se antoja conveniente, sino que resulta necesario en un mundo de mundos, en el que los tiempos y los discentes son posmodernos, mientras que las instituciones escolares son aún modernas.

Para muestra basta un botón, y para ello se dispuso de las historias de Hodja Nasrudín, que servirán de ejemplo y catalizador de todo lo que a continuación se presenta; es sólo un caso que, principalmente por su carácter cosmopolita, se ha elegido de entre muchos otros saberes florecientes en el inmenso jardín de los conocimientos tradicionales. Además, resultan una excelente propuesta para inspirar lo anterior y son de fácil implementación

didáctica por su adaptabilidad a muy diversas materias, grados, perfiles docentes o contextos educativos. Si ya la figura del docente se antoja demasiado específica, las narraciones a las que se hace referencia lo resultarán aún más; por la intención de recurrir al *cosmopolitismo subalterno* terminan pareciendo una especie de recomendaciones pedagógicas antes que actos políticos, un accidente, aunque no por ello algo desafortunado.

1.5. OBJETIVOS

*En la madraza un niño le preguntó a Nasrudín:
–¿Qué logro es mayor: el del hombre que conquista un imperio,
el que pudiendo hacerlo no lo hace o
el de aquel que evita que otro lo haga?
–No lo sé –respondió el Mullah–,
pero sí conozco una tarea mucho más difícil que cualquiera de éstas.
–¿Cuál es?
–Intentar enseñarles a ver las cosas como son en realidad.*

De forma general, el principal objetivo es proponer complementariedad y continuidad social en la educación formal que emancipe de la impuesta por los monstruos fríos. No sólo buscar que la educación en las aulas prepare al estudiante para desempeñarse de forma “exitosa” a lo largo de su vida, sino que la sociedad, la cultura y su contexto provean de herramientas con las cuales puedan los docentes, indistintamente del grado o materia del que se encarguen, alcanzar mayor autonomía.

Específicamente se pretende presentar una propuesta que integre los conocimientos o saberes tradicionales a la práctica educativa en las aulas, para facilitar las labores docentes al estrechar éstos con las técnicas de transferencia de conocimiento tradicional; es pues, si acaso, una modesta invitación a enriquecer el quehacer docente de otras perspectivas, en específico las propias del contexto de su comunidad, pero que no necesariamente tendría por qué limitarse a ellas. Como esto podría resultar considerablemente diverso, se presenta un instrumento concreto –las historias del “Mullah Nasrudín Hodya”– que pueda ser

implementado de inmediato en el quehacer educativo y, al tiempo, inspire al docente a identificar e implementar muchos otros instrumentos similares, propios a su realidad inmediata que le provean de algún margen de emancipación ante los discursos impuestos.

Lo que se espera es que se logren aprovechar los conocimientos tradicionales que estructuran normas de conducta, toma de decisiones, resolución de problemas, visiones morales, construcciones epistemológicas u ontológicas, entre otros fenómenos contextuales *ad hoc* a las sociedades en que se desarrollan. En otras palabras, permitir que las costumbres y saberes que dan cohesión y armonía a la sociedad desde su cotidianeidad permeen la didáctica docente facilitando la labor de éste. No deja de considerarse que el docente que decida hacerlo corre el riesgo de despertar descontentos. Por ello, se propone una vía para que, después de su atrevimiento, salga bien librado; a menos, claro, que su curiosidad por conocer el sabor de la cicuta sea mayor.

1.6. SUPUESTO

Dar espacio a otras fuentes de conocimiento distintas de las instauradas por los programas educativos establecidos por las políticas públicas, muy probablemente abriría la posibilidad de enriquecer la enseñanza. Entender los conocimientos tradicionales como instrumentos de impulso o facilitadores de la labor docente, permitiría vincular funcionalmente la educación formal al contexto social del alumno. Por lo tanto, es el docente quien está potencialmente facultado para fungir como puente entre los diferentes escenarios educativos, en favor del desarrollo pleno del estudiante.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA MODERNIDAD Y LA CIENCIA: SÓLO OTRO PARADIGMA

*“So, so you think you can tell.
Heaven from hell,
blue skies from pain.
Can you tell a green field
from a cold steel rail?
A smile from a veil?
Do you think you can tell?”*
(Waters & Gilmour, 1975).

En 1962 se publicó por primera vez *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Kuhn, el texto puso en evidencia que el “avance” o “desarrollo” científico no ocurre de manera acumulativa, sino que depende de los efectos generados por un muy diverso cúmulo de circunstancias contingentes que obstaculizan o permiten nuevas posibilidades intelectuales.

Kuhn encuentra que, a diferencia de los planteamientos científicistas que proponen una perspectiva de progreso acumulativo y prácticamente lineal del desarrollo científico, la labor de los historiadores de la ciencia, como narradores de un presunto proceso en incremento, se torna cada vez más difícil. Es para ellos más complejo responder de forma determinante ¿quién descubrió la redondez de la tierra? ¿Cuándo fue descubierto el oxígeno? ¿Quién utilizó por primera vez el cero? ¿Cuándo se concibió la idea del átomo? ¿Quién fue el primero en plantear la conservación de la energía o la idea de la entropía?¹³ Y las

¹³ Como ejemplo, valdría la pena mencionar el caso de Abu Usman Amr Bahr Alkanani al-Basri, conocido popularmente como Al-Jahiz, y su libro *Kitab Al-Hayawan* o *Libro de los animales*, en el que plantea que los animales están inmersos en una lucha por la existencia (en una relación entre el acceso a recursos, evitar ser comidos y reproducirse), y que las condiciones ambientales afectan a los animales haciéndolos desarrollar nuevas características que facilitan su supervivencia, lo que a su vez genera nuevas especies pues los animales que sobreviven transmiten sus características exitosas al reproducirse; es decir, que los animales cambian por selección natural; tendrían que pasar alrededor de mil años para que Charles Darwin publicara *El origen de las especies* en 1859 (BBC News Mundo, 2019). Otro ejemplo relativamente reciente es el de la tablilla *Plimpton 322*; el Dr. Daniel Mansfield y su equipo de la Universidad de New South Wales en Australia, al

complejidades no terminan aquí para los historiadores de la ciencia, éstos se enfrentan a una creciente dificultad que vuelve cada vez más difuso el componente científico de las observaciones pasadas, tachadas de error o superstición, y las vigentes; encontrando que las antiguas visiones corrientes de la naturaleza no son ni menos, ni más científicas que las actuales (Kuhn, 1971, pág. 22).

No obstante, la ciencia moderna o “ciencia normal” como Kuhn la llama, asumiéndose como el referente verdadero –cuyos principios, comúnmente impositivos, especifican tanto los tipos de entidades que contiene el universo y, al menos de forma tácita, los que no contiene–, afirma que la comunidad científica sabe cómo es la realidad, incluso suprimiendo innovaciones fundamentales cuando éstas resulten subversivas para sus compromisos básicos. Y es sólo cuando una de estas observaciones logra sortear tales obstáculos, rompiendo así la tradición sobre la que está construida la actividad de la ciencia normal, que se generan las revoluciones científicas (Kuhn, 1971, pág. 27 y 30) y por ende nace un nuevo paradigma¹⁴.

Tenemos entonces que si la ciencia normal –desde lo que Thomas Kuhn entendió por normal– erige su tradición y construye su actividad con base en los paradigmas vigentes, mismos que fueron a su vez producto de revoluciones científicas que derrumbaron a las realizaciones científicas universalmente reconocidas que les precedieron y que eventualmente estos paradigmas vigentes pasarán por el mismo proceso, debemos asumir que la ciencia normal se sostiene sobre bases erróneas y falsas, sólo que aún la comunidad científica no ha dado cuenta de ello.

Resulta así que, de este fenómeno, es posible notar de forma clara el cambio constante y no por eso lineal, de los paradigmas; una vez más Heráclito se impone a Parménides. En otras palabras, es cuestión de tiempo para que la verdad –al menos la verdad reconocida por

estudiar esta tablilla de 3,700 años de antigüedad, encontraron que en Babilonia ya se utilizaba la trigonometría, lo sorprendente no es sólo que la hubieran descubierto mil años antes que los pitagóricos, sino que la precisión matemática que usaron los babilonios supera a la trigonometría de Hiparco de Nicea (Taylor & Taylor, 2017).

¹⁴ El concepto de paradigma es definido por Kuhn “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, pág. 12).

la comunidad científica– sea una vez más desechada para colocar una nueva en su lugar, un nuevo ídolo en el altar de la ciencia que, eventualmente, dejará de ser adorado.

Esta ciencia y sus paradigmas son producto de las dinámicas sociales modernas, por ende, de creación considerablemente reciente; surge cómo una de las herramientas más acabadas de la Ilustración del s. XVIII, un modelo de pensamiento que instaura la absolutización de la razón y el continuo único y lineal de la historia. Si en perspectiva consideramos la trayectoria histórica de la creación humana de conocimiento, métodos de análisis o resolución de problemas, es ésta apenas un parpadeo; no obstante, durante ese largo periodo de existencia humana anterior a la aparición de la ciencia en estricto sentido, como especie fuimos capaces de generar conocimientos que nos permitieron navegar entre continentes, sanar enfermedades, construir piezas arquitectónicas monumentales, medir el tiempo con mayor precisión, etc. A pesar de esto, la modernidad se asume como el acmé civilizatorio, que si bien tiene el gran mérito de haber instaurado en Occidente a la razón como instrumento emancipador de los dogmas medievales, de las servidumbres y de la esclavitud, volviéndonos a todos iguales¹⁵ y secularizando la cultura, también es cierto que esta razón en principio emancipadora es a la vez instrumento de colonización, epistemicidio y destrucción ambiental. Así, “la razón emancipadora se ha escindido en la razón científico-técnica [...] y la razón práctica que hace del hombre un sujeto moral, libre y responsable, se ha cambiado en un pragmatismo universal entregado al éxito inmediato que convierte al hombre en un ser frívolo y superficial” (Carmona, 2007, pág. 137).

Las dinámicas actuales revelan que el proyecto moderno de ideales democráticos, progresistas, de innovación y emancipadores, difícilmente llegan a ser algo más que promesas; por el contrario nos descubrimos rodeados de muy diversas crisis –económicas, ambientales, sociales, educativas, políticas, de identidad, de fundamentos del pensamiento, que además no ocurren de forma aislada sino que suelen generar sinergias, no se pasa por alto que desde diferentes ángulos las dos guerras mundiales tuvieron por madre a la modernidad–, de esto que resulte inevitable cuestionar de forma crítica a la racionalidad moderna (Carmona, 2007, pág. 135 y 136).

¹⁵ Al menos iguales ante la ley, y cuando se dice “todos” en este caso se hace referencia exclusivamente a hombres occidentales adultos.

Antonio J. Colom (2005, pág. 1325) plantea que indudablemente la racionalidad impone un orden, un modo pensante, desde el cual opera la teoría científica y, por ende, concluye que “el orden” es, al tiempo, el espacio desde el que opera en la modernidad la racionalidad. Para que este orden tenga sentido es preciso que se asuma que en el universo sólo existe aquello que la ciencia pueda entender o, en el mejor de los casos, que sea susceptible de ser entendido por ésta; por ello que quien hace ciencia –particularmente ciencia natural– gusta de poder replicar los fenómenos o explicarlos, y detesta la incertidumbre, lo que no es susceptible de explicar, el caos. Como resultado, el quehacer científico en estos tiempos experimenta una profunda conmoción producto de lo que parece ser el asalto de una nueva racionalidad que no es exclusiva del campo de lo social, sino que se extiende también a las disciplinas que se avocan al estudio de los demás elementos del universo que, en palabras de Prigogine (1997), “[...] tanto en dinámica clásica como en física cuántica las leyes fundamentales ahora expresan posibilidades, no certidumbres [...] Llegamos así a la frontera de nuestros conocimientos en un ámbito donde razonamiento físico y especulación se delimitan con dificultad” (pág. 11).

2.2. LA HERENCIA DEL PARADIGMA DE LA MODERNIDAD

*“Hemos construido un mundo en el que podemos vivir suponiendo cuerpos, líneas,
superficies, causas y efectos, movimiento y reposo, forma y contenido;
sin esos artículos de fe, ¡nadie soportaría vivir hoy!
Pero no por ello están más demostrados.
La vida no es un argumento; entre
las condiciones de la vida
podría figurar
el error”*

(Nietzsche, *La gaya ciencia*, 1990, Libro III, § 121).

Con sus motores alimentados por las ideas de Copérnico, Galileo, Descartes, Newton y una generación de pensadores prolijos, la revolución científica del s. XVI avanzó con paso firme

y sus transformaciones parecían no tener parangón en la historia; obligaba a quienes la atestiguaron, quienes vivieron esas primeras dramáticas etapas de transición, a cuestionar no sólo los fundamentos presentes de su sociedad, sino lo que podría deparar un futuro guiado por las vías del emergente orden científico (Santos, 2009). Frente a ese escenario, Jean Jacques Rousseau, en su *Discurso sobre las ciencias y las artes* de 1750, respondía a la pregunta de si ¿el progreso de las ciencias y de las artes contribuirá a purificar o a corromper nuestras costumbres? Con otros cuestionamientos; ¿hay relación entre ciencia y virtud? ¿Hay alguna razón lo suficientemente pesada como para que reemplacemos el saber vulgar que tenemos de la naturaleza y de la vida y que compartimos con los miembros de nuestra sociedad por el saber científico producido por pocos y para pocos? Y, de haberlo, ¿contribuirá la ciencia a reducir la brecha creciente entre lo que se es y lo que se aparenta ser en nuestra sociedad, entre el saber decir y el saber hacer, entre la teoría y la práctica? A estas preguntas, Rousseau responde con una negativa contundente (Rousseau, 1750). Los planteamientos de Rousseau quedaron ensombrecidos ante el modelo de racionalidad que preside la ciencia moderna construida a partir de la revolución a la que se alude al inicio del párrafo. Este modelo, al principio propio de la esfera de las ciencias naturales, terminó por extenderse en el s. XIX a las ciencias sociales; se establecía, así, un modelo hegemónico global de racionalidad científica que no sólo se defendía de las formas de conocimiento no científico surgidas del sentido común, sino que al tiempo desconfiaba de las humanidades, donde tenían espacio los estudios literarios, filosóficos, teológicos, jurídicos e históricos. La nueva racionalidad científica, al negar el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se alinearan a sus metodologías y principios epistemológicos, se volvió totalitaria (Santos, 2009, pág. 21).

Al asumirse o más bien imponerse, el conocimiento científico como el único válido, el resto de las disciplinas, no sólo las sociales, buscaron desesperadamente adquirir el título de “ciencia”, ya Aguste Comte había marcado la pauta. Se clasificaban y reclasificaban las disciplinas para hacerlas encajar en el prestigioso grupo de las ciencias, al tiempo que buscaban emanciparse de lo que no lo pareciese. Para el caso específico del Derecho, sólo por tomar una disciplina de ejemplo, desde finales del s. XIX los juristas abandonaron los métodos propios de las especulaciones filosófico-jurídicas y repudiaron el empirismo en su

búsqueda de legitimidad científica; ¡qué nadie diga que el derecho no es una ciencia social! ¡La Ciencia del Derecho! Se pregona aún hoy en los institutos y facultades de derecho, como si por no ser considerada ciencia pudieran restársele virtudes a esta disciplina. El filósofo y jurista mexicano Eduardo García Máynez (2002) da cuenta de estos esfuerzos, a veces rebuscados, en su *Introducción al estudio del Derecho*, por hacer encajar esta disciplina en la clasificación de las ciencias¹⁶.

Ciertamente, de forma amplia lograron su cometido todos aquellos esfuerzos de quienes se empeñaron en ratificar una ruptura, un punto de inflexión fundacional que sólo diera margen a una y nada más que una forma de verdad. Éstos se consideraron a sí mismos como creadores de los únicos instrumentos que hacen accesible el conocimiento verdadero y las presunciones que de ello dan testimonio son más que evidentes e incluso se perciben arrogantes. Kepler, por ejemplo, asume que su *Armonía del mundo* tal vez tenga que esperar muchos siglos por un lector digno de su obra, pero que es poco tiempo comparado con los

¹⁶ Cito un fragmento del apartado que escribió el maestro García Máynez –quien fue Miembro del Colegio Nacional, Director General del Instituto Tecnológico Autónomo de México, profesor emérito de la UNAM, Secretario General e investigador emérito del Instituto de Investigaciones Filosóficas–, sobre *El problema de la clasificación de las ciencias*:

“El análisis de las teorías de Windelband y Kelsen revela, pues, la existencia de tres grupos de disciplinas:

1. Nomotéticas o explicativas;
2. Idiográficas o históricas;
3. Normativas.

La combinación precedente no forma todavía una clasificación completa, porque en ella no aparecen las ciencias matemáticas [...]. Creemos que es posible definir las ciencias de axiomas, ya que están integradas por proposiciones que se obtienen deductivamente partiendo de una serie de principios necesarios o evidentes.

Hay, por ende, cuatro clases de disciplinas:

1. Ciencias de leyes;
2. Ciencias de sucesos;
3. Ciencias de axiomas;

De acuerdo con la tesis de Félix Somló, expuesta en el libro *Teoría Jurídica Fundamental*, las citadas en último término deben ser divididas en dos grupos. Las del primero, que el jurista húngaro llama *nomográficas*, tienen por objeto la exposición sistemática de determinadas reglas normativas; la misión de las del segundo, que designa con el nombre de *nomotéticas* (aunque no en el sentido de Windelband), estriba en la *creación* de preceptos de la misma índole. La gramática, por ejemplo, pertenece al segundo grupo; la jurisprudencia técnica forma parte del primero. Mas no hay que olvidar que dicha disciplina posee, además de su faceta científica, un aspecto técnico. No es únicamente ciencia, sino arte” (2002, pág. 127).

seis mil años que esperó Dios para que llegara alguien que pudiese contemplar su trabajo (Santos, 2009, págs. 21-22)¹⁷, no hace falta señalar que Kepler se refería a él mismo.

Fenómeno similar ocurriría de forma simultánea en la clasificación de las disciplinas y en las consideraciones que sobre éstas se tenían, mientras algunas requerían de artimañas forzadas para conseguir legitimidad científica, otras más bien se erguían como el modelo a emular. Caso concreto es el de las matemáticas, que se convirtieron en el elemento “perfecto” de la ciencia moderna para el análisis y la lógica de la investigación, el lenguaje en el que la creación de la naturaleza había sido escrita y, por lo tanto, en el que podía o debía ser descrita. La posición privilegiada de las matemáticas en la ciencia moderna tuvo, como primera consecuencia, que cuantificar significara conocer; el nivel de rigor científico sería entonces directamente proporcional al nivel del rigor de las mediciones. Las cantidades imperan por sobre las cualidades de los objetos cuando se les describe, lo que no es cuantificable bien puede ser despreciado. De esto se deriva una segunda consecuencia pues, al basarse el método científico en la reducción de la complejidad –dinámica que colocaría al mecanicismo y sus postulados basados en la formulación de leyes como supuestos metateóricos de la idea de orden del mundo-máquina como supuesto universal de la modernidad–, y al no presentarse sorpresivamente nadie con un gallo desplumado en mano que clamara haber traído al hombre¹⁸, conocer terminó por significar lo mismo que clasificar; dividir en tantas partes como fuese posible, para después poder determinar las relaciones sistémicas entre las

¹⁷ Boaventura de Sousa Santos (2009, pág. 22), a modo de ejemplo, recopila testimonios similares como el de René Descartes en el *Discurso del método*, en donde el portugués encuentra, como en el caso de Kepler, claros rasgos de narcicismo intelectual, incluso tilda la obra de Renatus Cartecius de “maravillosa autobiografía espiritual” y no se equivoca; en ella se dibuja el francés, que ve con ojos de filósofo los actos y emprendimientos de todos los hombres para encontrar “casi” todo aquello vano e inútil, para rematar afirmando que si acaso existe una ocupación buena e importante, es la que él ha escogido.

Estas presunciones en inicio individuales, permearon también la forma en la que se asumían como colectivo, como sociedad. Se rescata aquí una referencia de los *Dos tratados* de John Locke citada por Goldwin (1993) en la compilación de *Historia de la filosofía política* que hicieron Leo Strauss y Joseph Cropsey:

“La ‘escasez’ general (§32) del estado primitivo es comparable con la condición de los indios, ‘los pobres y miserables habitantes’ de América (§37), que son ricos en tierras pero pobres en todas las comodidades de la vida; a quienes la naturaleza ha provisto con tanta liberalidad como a cualquier otro pueblo de los materiales suficientes, es decir, de un suelo fértil capaz de producir en abundancia todo cuanto pudiera servir de alimento, vestido y placer, pero que, por falta de aprovechamiento de la tierra mediante el trabajo, no tienen sin embargo ni una centésima parte de las comodidades de que nosotros disfrutamos (§41)” (pág. 464).

¹⁸ Un *bípedo implume*.

fracciones. Así, para el resto de las disciplinas, no resultó extraño establecer una distinción entre naturaleza y ser humano; entre naturaleza y cultura; entre humano y animal; entonces menos extraño parecería que se marcara una frontera entre el estudio de la naturaleza y el estudio del ser humano. Después de todo, las ciencias sociales tienen dificultades para establecer leyes universales o producir previsiones fiables, pues los fenómenos que estudia son de carácter subjetivo, de entrada porque el científico social está preso por los valores y métodos que forman su práctica y no puede por tanto obtener un conocimiento que no sea intersubjetivo, descriptivo y comprensivo; para éste, alcanzar un conocimiento objetivo, explicativo y nomotético, es tan real como conquistar el horizonte (Santos, 2009, págs. 24, 26, 29 y 30).

Esto último, que de entrada pareciera una limitante, puso en evidencia el paradigma de la prioridad cognitiva de las ciencias naturales, un paradigma oculto dentro del paradigma de la ciencia moderna al estilo de las *matrioshki*, uno que incluso pudiera más bien parecer estereotipo y generar muchos otros donde la constante es la idea de que un área de conocimiento es superior a otra dependiendo de su relación con las matemáticas. Así, las ciencias sociales, por su carácter pre-paradigmático –al que Thomas Kuhn atribuye la razón de su atraso relativo en relación con las ciencias naturales– evolucionaron de tal forma que logran ser capaces de abordar objetos y fenómenos radicalmente subjetivos como las acciones humanas, individuales y colectivas, consiguiendo adicionalmente legitimarse desde parámetros intersubjetivos, comprensivos y descriptivos.

Después de esta larga rebatinga, en la que se presumió haber encontrado los parámetros categóricos que permiten identificar los conocimientos formalmente válidos, desde donde era posible establecer certezas, discriminar conocimientos y toda verdad podía ser generalizable y universal; de pronto, doscientos años más tarde, nos encontramos con que la ciencia natural, desde su trinchera, se ve en la necesidad de lidiar con fenómenos tan o incluso más subjetivos que los acostumbrados por las ciencias sociales, y con ella el paradigma de la modernidad y su modelo de racionalidad científica, arrastrados por una crisis que pareciera haberles hecho naufragar (Colom & Mèlich, 1997). En este contexto, las preguntas de Rousseau recuperan sentido una vez más, regresan para ahora hacerlas nuestras,

se abre la posibilidad de reconocer el valor de otros saberes, sin que la sanción científica sea necesaria para su validación.

2.3. EL PARADIGMA DOMINANTE EN CRISIS

*“Donde comienza el caos,
la ciencia clásica se detiene”*

(Gleick, 1987, pág. 26).

¿Qué generó la crisis? ¿Cómo fue que el paradigma científico moderno terminó en una situación tan crítica, acosado por su propio deterioro? La respuesta yace dentro de éste, como si nos encontráramos frente a los albores de un “nuevo renacimiento”, su crisis es el resultado de una pluralidad de condiciones que se originaron desde su núcleo. La primera de ellas es producto de la profundización del conocimiento, acto que reveló la fragilidad de sus pilares y las limitantes de su propia estructura; esta ruptura tiene rostro, el de quien pudiera ser considerado el científico más reconocido de la época reciente, es Albert Einstein a quien debemos los planteamientos sobre la relatividad de la simultaneidad (Santos, 2009, pág. 31).

De acuerdo con el científico de Ulm, el observador establece por mediciones de la velocidad de la luz –al suponerse que en la naturaleza nada le supera en velocidad– el orden temporal de los fenómenos que ocurren en el espacio, no obstante para poder ordenar esta simultaneidad de fenómenos es necesario conocer la velocidad, la cual, a su vez, no puede ser medida sin antes conocer la simultaneidad de estos fenómenos; luego entonces, Einstein concluye que el orden que se haga de la simultaneidad de fenómenos no es verificable, sino solamente definible y, por lo tanto, arbitrario. Como explica Hans Reichenbach (1942):

“We notice that our measurement of the velocity of light has resulted in a difficulty. In order to estimate that velocity we need two clocks at different points. In order to make the differences in time read from the clocks meaningful, the latter must be adjusted; that is to say, it is necessary to ascertain whether or not the clocks show the same figures at the same time. But we have arranged for the measurement of velocity solely for the purpose of finding a means of ascertaining the simultaneity at points

located remotely from each other. We find ourselves in a vicious circle: in order to determine the simultaneity of distant events, we must know a velocity; and in order to measure the velocity, we must be capable of judging the simultaneity of events separated by distance.

Einstein has shown a way out of this logical circle: the simultaneity of distant events cannot be *verified*, it can only be *defined*. It is arbitrary; we can determine it in any manner without committing a mistake. When accordingly we make measurements, the result will contain the same simultaneity which has been introduced by definition; this process can never lead to a contradiction” (págs. 59-60).

Así, nos encontramos con que el tiempo y el espacio absolutos, universales, newtonianos, no existen, son relativos dependiendo del sistema de referencia. Las implicaciones de este hallazgo son demoledoras para las ciencias naturales que basan sus presupuestos en mediciones locales, como la física y la geometría; ello, además, generaría una segunda crisis al paradigma científico moderno, esta vez desde la mecánica cuántica.

Bohr, Heisenberg y Wigner son los responsables de la segunda ruptura en este proceso de profundización del conocimiento. Hoy sabemos, gracias a sus trabajos, que no es posible observar, ni medir un objeto –elementos esenciales para el método de experimentación positivista– sin que el sujeto interfiera en él; de tal suerte que, al tiempo que se mide un objeto, éste se altera. El principio de incertidumbre de Heisenberg, demuestra la interferencia estructural que genera el sujeto en el objeto cuando aquel lo observa; por lo tanto, de la realidad no podemos conocer más que la interferencia que en ella se hace (Santos, 2009, pág. 33). En otras palabras, la interferencia diluye la frontera entre sujeto y objeto, no hay distinción ya entre uno y otro¹⁹; la premisa inscrita donde el oráculo de Delfos “conócete a ti mismo y conocerás el universo” se confirma por la viabilidad de invertirla, pues al no haber distinción entre lo uno y lo otro, en la medida en que el sujeto conozca el universo, éste se conocerá a sí mismo.

¹⁹ Lo mismo para la relación dicente y docente, al final ¿quién es el alumno y quién el maestro?

Si bien lo anterior colocó en entredicho la firmeza de los parámetros de la medición, la tercera condición teórica de la crisis del paradigma científico moderno, dejaría tambaleante el anhelo positivista de un saber coherente, autónomo y trascendente. Esta vez el embate vendría desde el campo de las matemáticas –recordemos, como se planteó en el apartado anterior, las implicaciones que esta disciplina tenía sobre el resto de las áreas de conocimiento y sobre el significado de conocer, además de la posición privilegiada en la que se le posicionó– cuando en 1931 Kurt Gödel publicó su artículo “*Ueber formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme*” (“Sobre proposiciones formalmente indecidibles de Principia Mathematica y sistemas relacionados”). Los planteamientos del entrañable amigo de Albert Einstein, pusieron también en entre dicho el fundamento del rigor de las matemáticas. Sus teoremas, como el *teorema de la no realización o de incompletud*, revelaron que en todo sistema aritmético siempre existe una proposición que no es demostrable ni refutable dentro del mismo sistema, aun apegándose a las reglas de la lógica matemática, pudiendo así formularse proposiciones indecibles (Colom & Mèlich, 1997, pág. 51).

Las implicaciones que las investigaciones de Gödel tienen en la legitimación del saber, como Lyotard explica, son profundas:

“¿Por medio de qué criterios define el lógico las propiedades requeridas por una axiomática? ¿Existe un modelo de lengua científica? ¿Ese modelo es único? ¿Es verificable? Las propiedades requeridas en general por la sintaxis de un sistema formal son la consistencia (por ejemplo, un sistema no consistente con respecto a la negación admitiría en sí paralelamente una proposición y su contraria), la completud sintáctica (el sistema pierde su consistencia si se le añade un axioma) la decidibilidad (existe un procedimiento efectivo que permite decidir si una proposición cualquiera pertenece o no al sistema), y la independencia de axiomas unos con respecto a otros. Pues Gödel ha establecido de modo efectivo la existencia, en el sistema aritmético, de una proposición que no es ni demostrable ni refutable en el sistema; o que entraña que el sistema aritmético no satisface la condición de completud.

Puesto que se puede generalizar esta propiedad, es preciso, por tanto, reconocer que existen limitaciones internas a los formalismos. Esas limitaciones

significan que, para el lógico, la metalengua utilizada para describir un lenguaje artificial (axiomática) es la ‘lengua natural’, o ‘lengua cotidiana’; esta lengua es universal, puesto que todas las demás lenguas se dejan traducir a ella; pero no es consistente con respecto a la negación: permite la formación de paradojas” (Lyotard, 1987, pág. 35).

Al perder las matemáticas el fundamento de su rigor, las leyes de la naturaleza que sobre esta disciplina se erigieron, adquirieron las mismas carencias, quedando evidenciado que la naturaleza no está escrita en lenguaje matemático, resulta ser simplemente otro lenguaje para acceder a ella, uno de tantos. Entonces no es sólo posible, sino igual de válido explicar la naturaleza desde el arte, el mito y demás esferas del conocimiento²⁰; se reconoce que la ciencia es a su vez un modo de narración que atiende a los elementos contextuales en los que se generó (Colom & Mèlich, 1997, pág. 51). Santos va más lejos cuando denuncia que “el rigor científico, al estar fundado en un rigor matemático, es un rigor que cuantifica y que, al cuantificar, lo que hace es descualificar, [...] al objetivar los fenómenos, los objetualiza y los degrada [...]” (2009, pág. 37).

La última condición teórica de la crisis del otrora paradigma dominante de la modernidad, de la que no podemos prescindir²¹, es la teoría de las estructuras disipativas y el paradigma autoorganizativo del Premio Nobel de Química, Ilya Prigogine, cuyos trabajos volvieron accesibles los sistemas alejados del equilibrio a la termodinámica. Él encuentra que la evolución en los sistemas abiertos, los cuales funcionan al margen de la estabilidad, se debe a fluctuaciones de energía que, en momentos determinados, son de difícil predicción, desencadenan reacciones no lineales que presionan a estos sistemas más allá de su límite máximo de inestabilidad conduciéndolos a un nuevo estado ordenado. En otras palabras, de forma espontánea la mínima fluctuación de energía, justo en la situación de bifurcación,

²⁰ Como ejemplo de esto, elijamos cualquier fenómeno natural fácilmente observable; la lluvia, el germinar de una semilla, la respiración de los animales o el sol al amanecer ¿no son acaso todos estos fenómenos accesibles y susceptibles de ser descritos tanto para las artes y los mitos como lo son para la ciencia?

²¹ El listado de condiciones teóricas propias de las ciencias naturales que arrastraron al paradigma de la modernidad a la crisis en la que se ve sumergido, no es limitativa; no obstante, por los objetivos propios de este trabajo, nos permitimos el lujo o, si se quiere, el atrevimiento de no incluir las revolucionarias aportaciones teóricas de Henri Poincaré, Gaston Julia, Erwin Schrödinger, y ni hablar de los trabajos sobre morfogénesis de Alan Turing o los hallazgos de Pávlovich Belousov sobre las reacciones químicas oscilantes. Entiéndase que ello se debe a una cuestión de limitaciones y no de consideraciones.

potencialmente puede llevar al sistema a un nuevo estado de menor entropía, autoorganizado. Prigogine encuentra que, por el carácter asimétrico del tiempo, los sistemas evolucionan hacia el futuro y no hacia el pasado; es decir, la evolución es irreversible en los sistemas abiertos y por ello son éstos producto de su historia (Santos, 2009, pág. 34). Por ejemplo, ello es evidente en el fenómeno al que llamamos “vida”, esta se genera a través de la autoorganización de la materia y el medio, es el caos lo que la posibilita y la entropía es el precio de la estructura.

A estas condiciones teóricas se le suman otras tantas que ahora no resulta posible abordar; sin embargo, no es atrevido afirmar que, por el conjunto de teorías que convergen, pueda tratarse de todo un movimiento científico, de un “nuevo renacimiento” que atraviesa tanto las ciencias de la naturaleza, como las ciencias sociales, uno que invita de nuevo a intensificar las reflexiones epistemológicas sobre el conocimiento. El interés filosófico renace en los científicos que ahora cuestionan su quehacer desde otros ángulos que parecieran ser ajenos a los propios de su disciplina –como el análisis de los contextos culturales o la forma en que es estructurada y organizada la investigación científica–, ya no basta con conocer las cosas, hay un nuevo apetito por conocer cómo es que conocemos (Santos, 2009, págs. 35-37). Las relaciones entre los objetos parecen más reales que los objetos mismos, un nuevo paradigma emerge, uno que no cierra las puertas a la posibilidad de la validez de otros saberes. No obstante, el paradigma de la ciencia positivista de la modernidad se reusa a desaparecer, permanecen sus restos; este monstruo frío que se denunciaba en la delimitación del problema de investigación, si ha muerto, los científicos le han matado, ¿serán entonces sus despojos corrompidos los que siguen apestando?

2.4. PARADIGMA INVESTIGATIVO: LA POSMODERNIDAD Y EL PENSAMIENTO POSTABISMAL

Antes de continuar con los dos apartados siguientes, se considera necesario hacer un alto para distinguir entre al menos dos posiciones teóricas sobre la posmodernidad. La primera es el *posmodernismo celebratorio* (o posmodernismo reconfortante) y, la segunda, el *posmodernismo de oposición*. Aquel, el celebratorio, promulga el escepticismo político, la desilusión por las utopías, el sinsentido de los esfuerzos de transformación social, la

deconstrucción del pensamiento moderno sin otra propuesta que el relativismo del vacío (Santos, 2006, pág. 39); éste, el de oposición, por el que apuesta Bonaventura de Sousa Santos, utiliza la crisis del paradigma de la modernidad para reivindicar la potencial validez de las utopías, pero de aquellas que apuesten por la emancipación en lugar de la regulación –de cuales quiera que antes de ordenar busquen liberar; es decir, la utopía entendida como precaución a nuevas desigualdades, exclusiones, silenciamientos o represiones–, y así generar sinergia entre las propuestas epistemológicas alternativas y las culturales de contenido liberador para reinventar la emancipación social, en palabras del portugués:

“[...] al desarrollar la distinción entre posmodernismo celebratorio y posmodernismo de oposición, el contraste al que me refiero es aquél entre, de un lado, las teorías posmodernas que, al centrarse en la deconstrucción y la exaltación de la contingencia, abandonan la tarea de pensar alternativas a lo que se critica –esto es, el ‘posmodernismo celebratorio’ que yo identifico con trabajos tales como los de Derrida y Baudrillard– y, de otro lado, las teorías posmodernas que toman la crítica de la modernidad como punto de partida para la construcción de alternativas epistemológicas y políticas, esto es, el posmodernismo de oposición [...]” (2006, pág. 17).

Siguiendo estas consideraciones, lo que se propone es una aproximación hacia el pensamiento posmoderno que avance de lo *reconfortante* hacia la *oposición*. Esta migración tutelada de lo uno hacia lo otro, se antoja prudente pues habremos de despojarnos de la monocultura científica, reconocer la colonización epistemológica a la que se nos ha sometido, para entonces, de forma más amable, dar sentido a la posibilidad de apertura a otros saberes y la subsecuente reivindicación de estos.

2.4.1. LA FILOSOFÍA DEL PARADIGMA EMERGENTE

“¿Cómo hemos podido vaciar el mar? ¿Quién nos ha dado la esponja para borrar completamente el horizonte? ¿Qué hemos hecho para desencadenar a esta tierra de su sol? ¿Hacia dónde rueda ésta ahora? ¿Hacia qué nos lleva su movimiento? ¿Lejos de todo sol? ¿No nos precipitamos en una constante

*caída, hacia atrás, de costado, hacia delante, en todas direcciones? ¿Sigue habiendo un arriba y un abajo? ¿No erramos como a través de una nada infinita? ¿No sentimos el aliento del vacío? ¿No hace ya frío? ¿No anochece continuamente y se hace cada vez más oscuro? ¿No hay que encender las linternas al medio día? ¿No seguimos oyendo el ruido de los sepultureros que han enterrado a Dios? ¿No seguimos oliendo la putrefacción divina? ¡Los dioses también se corrompen! ¡Dios ha muerto! ¡Dios está muerto! ¡Y nosotros lo hemos matado!” (Nietzsche, *La gaya ciencia*, 1990, Libro III, § 125).*

Para Gianni Vattimo, el primer filósofo en develar el abismo posmoderno es Friedrich Nietzsche y considera legítimo afirmar que la posmodernidad filosófica nace en la obra de éste (Vattimo, 1987, pág. 145). Desde su nihilismo, en *La gaya ciencia* el filósofo alemán denuncia la visión que define a la realidad como un fenómeno ordenado racionalmente y con fundamentos axiológicos válidos, para él no hay dirección categóricamente válida, no hay atrás ni adelante, ni *un arriba y un abajo*; el sentido de la existencia y de su historia es el que cada quien decida darle. La modernidad ha muerto, *Dios ha muerto*, y con ella todos los referentes compartidos en común.

A esta visión se suma Lyotard, el mismo Vattimo, Lipovetsky, Finkielkraut y otros autores preocupados por mostrar esta forma de aproximarse al conocimiento. La posmodernidad es la victoria de los sofistas y de los cínicos frente a los grandes sistemas y sus relatos, todo vale. El sujeto epistemológico es superado por el *sistema* y la *estructura*, ha muerto el sujeto que piensa y por lo tanto existe, lo mismo ocurre al sujeto trascendental kantiano y al sujeto absoluto hegeliano. El sentido es que no hay sentido, la única certeza absoluta es que todo es absolutamente relativo, el instante posee mayor importancia que el futuro o el pasado (Colom & Mèlich, 1997, págs. 48-49), lo único que se tiene, lo único que tal vez vale, es el aquí y el ahora; las juventudes desde la segunda década del s. XXI, liberadas

de todas las “causas nobles” que imponían deberes, se permiten llevar por himno y bandera el acrónimo de *you only live once*: YOLO²².

En la posmodernidad resulta ingenuo creer en los grandes relatos (las *metanarrativas*), aquellos planteamientos que se asumían capaces de contener todas las historias y dar sentido a todos los procesos de la humanidad de forma total, universal y trascendente (Lyotard, 1987). Creer en tales afirmaciones de certeza equivale a la creencia infantil de “el hada de los dientes”, como si nos descubriésemos inocentes que siguen tales o cuales patrones morales de comportamiento, con la esperanza de que, por ser niños buenos, Santa Claus bajará por la chimenea el 25 de diciembre para dejarnos nuestros regalos: el orden, el progreso, el futuro, el paraíso, etcétera, etcétera... un absurdo. Sólo nos quedan las interpretaciones, ciertamente unas mejores que otras, pero no certezas.

Así, pasamos de la modernidad a la posmodernidad en el instante en que reconocemos la mitificación de la que se le ha investido a estos relatos, estos enormes paradigmas, que como las *matrioshki*, son contenedores de otros paradigmas; entiéndase a la ciencia moderna como el más grande de ellos. Ya no hay imperativo categórico que sea válido, las evidencias apodícticas son falacias; la ciencia y el mito son más o menos lo mismo (Vattimo, 1987).

Encontramos abierta la posibilidad a que entonces, quien legitima lo que es verdad resulta ser quien tenga el poder de imponerla. Por eso la denuncia a los monstruos fríos, Ciencia y Estado, o como explica Lyotard:

“La legitimación es el proceso por el cual un legislador se encuentra autorizado a promulgar esa ley como una norma.

Sea un enunciado científico; está sometido a la regla: un enunciado debe presentar tal conjunto de condiciones para ser aceptado como científico. Aquí, la legitimación es el proceso por el cual un ‘legislador’ que se ocupa del discurso científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas (en general, condiciones de consistencia interna y de verificación experimental) para que un enunciado forme parte de ese discurso, y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica.

²² Como nota meramente ilustrativa del concepto en la cultura popular juvenil, se puede consultar a Judkis, M. (6 de abril de 2012). #YOLO: The newest acronym you’ll love to hate. *The Washington Post*.

[...] Desde Platón la cuestión de la legitimación de la ciencia se encuentra indisolublemente relacionada con la de la legitimación del legislador²³. Desde esta perspectiva, el derecho a decidir lo que es verdadero no es independiente del derecho a decidir lo que es justo, incluso si los enunciados sometidos respectivamente a una u otra autoridad son de naturaleza diferente. Hay un hermanamiento entre el tipo de lenguaje que se llama ciencia y ese otro que se llama ética y política: uno y otro proceden de una misma perspectiva o si se prefiere de una misma “elección”, y ésta se llama Occidente.

[...] el actual estatuto del saber científico, se constata que incluso cuando este último parecía más subordinado que nunca a las potencias, [...] se expone a convertirse en uno de los principales elementos de sus conflictos, la cuestión de la doble legitimación, lejos de difuminarse, no puede dejar de plantearse con mayor intensidad. Pues se plantea en su forma más completa, la de la reversión, que hace parecer que saber y poder son las dos caras de una misma cuestión: ¿quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir? La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno” (1987, págs. 23-24).

El problema es para quien no tiene el poder de imponer la verdad, los débiles, los otros, *la basura*²⁴, a quienes incluso se les arrebató el derecho de sancionar la propia. Los monstruos fríos acechan, “¿y ahora?! ¿Quién podrá defendernos?!” Acaso, los cínicos y bufones, los *heyoka*, serán los nuevos héroes ante los retos que traiga este “nuevo renacimiento”, uno que tal vez precisa más de sanchos y locos quijotes, antes que de caballeros y príncipes azules.

Los nuevos sofistas han entrado en escena, lo transforman todo, lo que tocan y lo que miran; son la apariencias que engulle a lo que es –ser y parecer son la misma cosa (Zambrana, 2003)–. Los sueños de la modernidad son promesas rotas que sólo han dejado desconfianza en la ciencia y en la técnica, en las revoluciones y los ideales, en las religiones y en los valores de libertad, igualdad y fraternidad; todo lo universal cae de rodillas ante lo particular, no hay

²³ Y ésta, la legitimación del legislador (o del gobierno), es toda la sustancia de la diferencia entre educación formal, no formal e informal.

²⁴ Para este concepto véase Aguiló Bonet, A. J. (2008). *La dignidad de la basura: Globalización hegemónica frente a globalización contrahegemónica en la filosofía política de Boaventura de Sousa Santos*. Memoria de investigación doctoral, Universitat de les Illes Balears, Facultad de Filosofía y Letras, Palma de Mallorca.

nada homogéneo sino lo contrario. Pero estar de rodillas no significa desaparecer; es decir, en la posmodernidad no es lo axiológico lo que desaparece, lo que se destruye son los fundamentos de lo absoluto, las referencias. Este nuevo paradigma inventa sus propios valores ¿qué importa que anden huérfanos de fundamento? Al final atienden de forma más cercana, menos artificial, menos heterónoma, las necesidades contextuales en las que se generan: pacifismo, hedonismo, ecologismo, *new age*, estética *kitsch*, retorno a lo regional, conocimiento y saber tradicional. El multiculturalismo ha trasminado las monumentales murallas de Occidente, le ha erosionado con sus críticas y le demanda: ¡el modelo europeo ya no tiene razón de imposición! Las otras culturas demandan descolonización, no sólo política o económica, sino descolonización epistemológica²⁵ (Colom & Mèlich, 1997, págs. 52-54). “Occidente conquistó el mundo, no por la superioridad de sus ideas, valores o religión

²⁵ Un ejemplo interesante de este reclamo es el discurso pronunciado por el presidente de la República Islámica de Irán, Mohammad Khatami, en la Academia Nacional de Ciencias de Bielorrusia en el 2004:

“Si la ciencia, según se practicaba en los siglos XVII y XVIII, dependía enormemente de los aspectos racionales y experimentales para alcanzar conocimiento y no ponía atención a la percepción, actualmente es la ‘percepción común’, basada en las nuevas teorías y métodos científicos, la que vuelve accesible la comprensión de los hechos de la vida diaria. Por esta razón, nuestra necesidad actual de diálogo se ha incrementado como una antes. Para entender a otras personas no tenemos más alternativa que entablar el diálogo con ellos, dirigirnos a ellos y que ellos se dirijan a nosotros, y con ello obtener el conocimiento que deseamos acerca de ellos.

Nadie puede ignorar la necesidad de tal diálogo ni las ventajas que proporciona. El diálogo entre civilizaciones y culturas, que ha sido una de las preocupaciones científicas y políticas durante los recientes años en mi vida, está basado en una línea de pensamiento que pone gran atención a las ideas de los seres humanos individuales y a las de la sociedad en su conjunto. Con base en esta convicción, permanecer en un solo mundo y un solo dominio del pensamiento no es ni apropiado ni viable, tanto para los individuos como para la sociedad. Debemos viajar a otros mundos y estar listos para aprender de todos ellos.

[...] Sin la aceptación de igualdad de derechos para los participantes en el discurso tampoco puede hablarse de la posibilidad de establecer el diálogo.

[...] Quizá las guerras y los conflictos internacionales de esta era, a pesar de toda la fealdad y todas las desgracias que han causado al mundo, han ocurrido simplemente para preparar el camino rumbo a una poderosa perspectiva de diálogo entre civilizaciones –una perspectiva que es el fruto de la confrontación crítica, pero justa y racional, del ‘yo’ con los ‘otros’–.

[...] Hace ya más de dos décadas que la cultura occidental inició su propia evaluación crítica. Y ahora la civilización islámica también ha dado los pasos necesarios para salir e ir más allá del círculo vicioso de la nunca cuestionada fascinación por sí misma y del odio ciego hacia los otros y ha comenzado su propia evaluación crítica. Y así como la evaluación crítica de la cultura occidental ha llevado a los occidentales a sentirse atraídos por la preciosa herencia del Oriente, la nueva inclinación de las comunidades islámicas para evaluarse críticamente a sí mismas ha dado como resultado la tendencia a aprender de la profunda herencia cultural, científica y filosófica de Occidente. Las guerras y los conflictos políticos que continuamente se suceden sobre la faz de la Tierra no se corresponden con lo que en la realidad está sucediendo soterradamente” (2006, págs. 23-27).

[...], sino más bien por su superioridad en la aplicación de la violencia organizada. Los occidentales a menudo olvidan este hecho; los no occidentales, nunca” (Huntington P., 1998, pág. 58).

Se tendieron los puentes hacia una riquísima pluralidad de saberes, abundan las culturas y las subculturas, cada una con sus propios valores, estilos, normas, ritos y mitos. Éstas se generan de forma cercana e íntima con el individuo y su contexto, sin por ello apartarse de la interacción global, se entretejen redes de redes, estilos cosmopolitas (Castells, 2006); se está lejos, pero a la vez tan cerca, se festeja la multiplicidad de saberes. Vale la pena revisar la cita que, Colom y Mèlich, rescatan de Vattimo a quien consideran uno de los filósofos posmodernos más representativos:

“Si hablo un dialecto en un mundo de dialectos seré consciente también de que la mía no es la única ‘lengua’, sino precisamente un dialecto más entre otros. Si profeso un sistema de valores –religiosos, éticos, políticos, étnicos– en este mundo de culturas plurales, tendré también una aguda conciencia de la historicidad, contingencia y limitación de todos estos sistemas, empezando por el mío” (Vattimo, 1990).

En este orden de ideas, no se ha logrado encontrar una propuesta que refleje y amalgame estos reclamos epistemológicos y sociales de una forma mejor trabajada que no sea la de Boaventura de Sousa Santos, a la que se le denomina *epistemologías del sur*²⁶, entendida como la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que reivindicuen las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de las sociedades que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo, el imperialismo y/o el capitalismo globales –y que conste que no se incluyó en la lista de abusos la cualidad de ignorados, ello, considerando el devenir histórico contemporáneo, hubiera sido tener buena suerte–. Por esto, el pensamiento de Santos es fundamental en la estructura

²⁶ La obra de Santos se caracteriza por su profundidad y su riqueza en detalles. Para una visión más resumida de la misma se pueden consultar los siguientes trabajos:

Aguiló Bonet, A. J. (2008). *La dignidad de la basura: Globalización hegemónica frente a globalización contrahegemónica en la filosofía política de Boaventura de Sousa Santos*. Memoria de investigación doctoral, Universitat de les Illes Balears, Facultat de Filosofia y Letras, Palma de Mallorca.

García Chueca, E. (2014). *Aprender del Sur. El pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en la transición paradigmática*. Universidad de Coimbra, Centro de Estudios Sociales (CES). Coimbra: Alice Working Paper n.º1. No obstante, al final, consultar las fuentes originales es imprescindible para captar la amplia consistencia de su pensamiento.

teórica de esta investigación²⁷ y particularmente dos de sus varias premisas se toman como referente. La primera es que no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global; en concreto, a este fenómeno se le conoce como epistemicidio, es preciso reivindicar todos los saberes y no sólo los tradicionales, también los nuevos que ofrezcan alternativas a las dinámicas capitalistas y hegemonías globales. La segunda es la promoción de las prácticas de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de generar un tipo de transformación social que subsane las relaciones desiguales de poder-saber impuestas por occidente (2009, págs. 12-13).

La epistemología del sur resulta dramáticamente importante para los objetivos de esta investigación, si se considera que las teorías con las que se entiende el mundo no surgen de éste, sino a la inversa, son constructos *a priori*; por ello, ante la aparición de una nueva realidad, recurrimos a aparatos teóricos que no son otra cosa que una colección de conceptos y categorías, por ello, como señala Luhmann, “puede afirmarse que con distintos conceptos se construyen distintos mundos” (1989, pág. 47); entonces, al reconocer otros conceptos, abrimos la posibilidad de reconocer y reivindicar otros mundos. Para ejemplificar esto, valdría echar mano de la comparación que hacen Colom y Mèlich de los dos puntos de vista principales y opuestos, mediante los que la teoría sociológica contemporánea analiza la realidad, cada uno de ellos con sus marcos teóricos y categorías propias.

Por un lado, tenemos el mundo de la vida (*Gemeinschaft*), que concibe la realidad social como un conjunto de relaciones interpersonales, inmediatas, cara a cara. Por el otro, el sistema o la sociedad como sistema (*Gesellschaft*), en él prevalecen la faceta organizativa, estructural e institucional, ante lo cual desaparece la realidad humana –después de todo, este último es herencia del positivismo–. Como vemos, dos mundos distintos emergen:

²⁷ Esta visión, la de *epistemología del sur*, permite que no nos quedemos atascados en el relativismo y la acedia de la posmodernidad –al que Santos denomina como posmodernismo celebratorio–, saca a flote directrices axiológicas de las cuales asirnos después del naufragio de la modernidad, no interesa si son utopías o promesas rotas de esta última, otorgan sentido y conceden dignidad.

Mundo de la vida	Sistema
Énfasis en la actividad intersubjetiva	Énfasis en la cohesión estructural.
Subrayado del espíritu comunicativo y el acervo cultural como elementos de referencia explicativa.	Búsqueda de vínculos abstractos y regulaciones formales.
Sociedad como humanidad.	Sociedad como equilibrio y fin en sí misma.
Propensión al historicismo y vocación práctica y moral.	Cientifismo y analitismo.
Conciencia del pasado.	Vocación de ruptura con el pasado.

(Colom & Mèlich, 1997, pág. 86)

Si se quiere, el pensamiento posmoderno puede ser visto como una revolución científica que ocurre en la sociedad, pero lo que ha emergido no es sólo un nuevo paradigma de conocimiento (de ciencia) sino un paradigma de vida (uno social); una nueva *matrioska* en la que Boaventura de Sousa Santos encuentra al menos los siguientes elementos:

1. Todo conocimiento científico natural es científico social.
2. Todo el conocimiento es local y total.
3. Todo el conocimiento es autoconocimiento.
4. Todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común.

Para entender el primer elemento basta con retomar lo que se planteó en apartados previos sobre la crisis en la que se encuentra profundamente sumergido el modelo científico positivista de la modernidad. Los nuevos hallazgos científicos de la mecánica cuántica, la teoría de las estructuras disipativas de Prigogine, entre otros que no mencionamos –como la teoría del orden implicado de Bohm, o la teoría sinérgica de Haken–, hacen que la dicotomía entre ciencia natural y social deje de tener sentido en pro de conseguir utilidad,

reconociéndose en los objetos de estudio de las primeras –propiedades y comportamientos otrora considerados específicos del comportamiento humano y de las relaciones sociales–²⁸. “Es como si el hombre y la mujer se hubiesen lanzado en la aventura de conocer los objetos más distantes y diferentes de sí mismos para, una vez habiendo llegado ahí se descubrieran reflejados en un espejo” (2009, pág. 41). En resumen, teorías como la de Prigogine, y Haken, explican el comportamiento de las partículas con conceptos como esclavitud, dominación, democracia nuclear, entre otros que tuvieron su origen en las ciencias sociales²⁹. Además, ahora, las disciplinas que a empujones se esforzaron por entrar en la clasificación positivista de ciencia, pierden interés por permanecer ahí y se permiten reconocerse en las humanidades³⁰ y, por analogía, en la medida que las ciencias naturales continúen

²⁸ Como explica Pablo Cazau: “El progreso científico, para Prigogine, depende más bien de la colaboración entre las ciencias que estudian la naturaleza y las ciencias del hombre [...] las ciencias exactas y las humanas están condenadas a progresar juntas, o bien a perecer juntas. Para Prigogine, la clásica ruptura entre ambos grupos de disciplinas obedece a que las ciencias humanas relatan acontecimientos y las exactas buscan leyes eternas, pero con la nueva ciencia del caos, esta oposición desaparece porque los fenómenos físicos también tienen historia, y por ende no obedecen a las leyes inmutables” (2016, pág. 76)

²⁹ Al eliminarse la dicotomía científica entre disciplinas y áreas del conocimiento, el fenómeno ocurre también a la inversa; por ejemplo, se reconoce en las ciencias dedicadas a los seres humanos, que estos son animales, no dejan de serlo. Los hombres, comen, se aparean, defecan, no hay diferencia. Ello genera riqueza y permite admitir que no somos los únicos animales que razonan y que tienen conciencia. Una idea simple, pero que puede generar implicaciones profundas en otras esferas como la de la política y el derecho, desde donde se puede constreñir el quehacer científico. Hoy, por ejemplo, no resulta tan sencillo realizar todo tipo de experimentos sobre otros seres vivos.

³⁰ Edward Said, desde un ángulo radicalmente opuesto, va más profundo y descubre una segunda falacia dicotómica construida por el paradigma de la modernidad, pero esta vez entre la ciencia social y el humanismo, a la que llama *La distinción entre conocimiento puro y conocimiento político* y explica de la siguiente manera:

“Es muy fácil sostener que los conocimientos sobre Shakespeare o Wordsworth no tienen interés político, mientras que los conocimientos sobre la China o la URSS contemporáneas sí. [...] Una de las razones que se esgrimen para decir que un humanista que escribe sobre Wordsworth o un autor especializado en Keats realizan un trabajo que no tiene implicaciones políticas es que su labor parece no tener ningún efecto político directo en la realidad de todos los días. Un especialista en economía soviética trabaja en un área de estudios muy espinosa y en la que están implicados muchos intereses; los estudios o propuestas que pueda presentar en el proceso de investigación serán tenidos en cuenta por los políticos, los organismos gubernamentales, los economistas de las diferentes instituciones y los expertos de los departamentos de inteligencia. La diferencia entre los ‘humanistas’ y las personas cuyo trabajo tiene una implicación o una trascendencia política se puede ampliar diciendo que las tendencias ideológicas del primero tienen una importancia incidental en la política (aunque quizá tengan gran importancia para sus colegas, que pueden acusarle de estalinista, fascista o liberal), mientras que la ideología del segundo es parte consustancial de su material –de hecho, la economía, la política y la sociología, en el mundo académico moderno, se consideran ciencias ideológicas– y, por tanto, se da por supuesto que es ‘política’.

aproximándose a las ciencias sociales, terminarán aquellas a su vez próximas a las humanidades³¹.

Antes de explicar el segundo elemento, empecemos por reconocer como la dramática dinámica de especialización a la que se sometió la ciencia de la modernidad, terminó por convertir al científico en un muy especializado ignorante³². En cambio, la fragmentación posmoderna es temática, los conocimientos pueden concurrir en el mismo tópico³³; si el tópico es local, no significa que sea descriptivo, y si es total, no es necesariamente determinístico, esta transgresión hace que la ciencia posmoderna no siga un estilo unidimensional y le distinga una amplia tolerancia discursiva y metodológica. A modo de *uróboros*, si el conocimiento es local resulta también total al reconocerle su ejemplaridad, y esta condición le transforma, al tiempo, en pensamiento total e ilustrativo³⁴.

Con todo, la mayoría de los conocimientos que se producen actualmente en Occidente (y ahora me refiero sobre todo a Estados Unidos) está sometida a una limitación determinante: la concepción de que todo conocimiento está constituido por ideas no políticas; esto es, ideas eruditas, académicas, imparciales y suprapartidistas. Se puede aceptar esta pretensión desde un punto de vista teórico, pero en la práctica, la realidad es mucho más problemática. Nadie ha inventado un método que sirva para aislar al erudito de las circunstancias de su vida, de sus compromisos (conscientes o inconscientes) con una clase, con un conjunto de creencias, con una posición social o con su mera condición de miembro de una sociedad. Todo esto influye en su trabajo profesional, aunque, naturalmente, sus investigaciones y los frutos de ellas intenten alcanzar un grado de relativa libertad con respecto a las restricciones y limitaciones que impone la cruda realidad de todos los días. En efecto, el conocimiento es algo menos parcial que el individuo que lo produce (con sus circunstancias vitales que le enredan y confunden); por tanto, este conocimiento no puede ser no político” (2008, págs. 30-31).

³¹ Sobre el particular, valdría la pena revisar la obra artística de científicos mexicanos como el químico Eusebio Juaristi y el fisiólogo y pianista Héctor Rasgado. Sus trabajos, tal vez aún hoy asumidos como una labor alternativa a su quehacer científico, logran borrar la frontera de la ciencia y el arte (Torres Cruz, 2017).

³² Para ilustrar esta idea, pensemos en la última vez que tuvimos que acudir al médico por un padecimiento y hagamos un ejercicio imaginativo en el que sufrimos alguna particular patología gástrica ¿quién esperaría que un cardiólogo pudiera resolver su problema de salud? ¿Acaso no es el cuerpo humano un sistema integrado?

³³ Es el caso del Centro de Estudios de Asia y África de El Colegio de México. Los estudios se dividen por región y sobre éstas pueden concurrir las más diversas disciplinas, incluidas las humanidades.

³⁴ En la presentación que hace como editor José Guadalupe Gandarilla Salgado para el texto de Santos, *Una epistemología del sur*, se recuperan tres conceptos de particular importancia para este segundo elemento en la lista. Gandarilla empata la noción de *hermenéutica diatópica* de Santos, con los de *hermenéutica morfológica* y *hermenéutica diacrónica* de Raimon Panikkar, para aproximarse a los problemas de los *topoi* y de la *isotopía* y la *distopía*. Estas tres hermenéuticas o “momentos kairológicos” permiten superar la distancia epistemológica entre quienes generan los saberes, facilitan el diálogo entre las culturas y, a su vez, como resultado se supera también el aislamiento humano (2009, págs. 8-9).

Para explicar la idea de que todo el conocimiento es autoconocimiento, una vez más, como se sugirió para el primer elemento, retomemos una de las premisas del apartado anterior: el principio de incertidumbre de Heisenberg, que demuestra la influencia que genera el sujeto en el objeto cuando el primero lo observa, ello pone de manifiesto que sujeto y objeto en realidad son un *continuum*. Así, en la ciencia posmoderna se puede afirmar que el objeto es continuación del sujeto, por lo tanto, todo cuanto conocemos es autoconocimiento; el Oráculo de Delfos ésta de cabeza.

El último elemento, por los objetivos que este trabajo pretende, resulta aquí el más importante. Recordemos que la ciencia moderna se construyó en oposición al sentido común de los saberes vulgares (conocimiento tradicional) que consideró superficiales, falsos e ilusorios³⁵. Por ello el pensamiento posmoderno busca rehabilitar el sentido común, por encontrar en él formas de conocimiento para enriquecer la relación que se tenga con el mundo; por lo tanto, busca dialogar con otras formas de conocimiento y nutriéndose de ellas en vez de colonizarlas: “el sentido común es indisciplinario y ametódico; no resulta de una práctica específicamente orientada a producir; se reproduce espontáneamente en el suceder cotidiano de la vida” (Santos, 2009, pág. 55). En este orden de ideas, se encuentra que resaltan los saberes y conocimientos tradicionales en comparación con muchas otras formas de conocimiento alternativas al paradigma positivista de la modernidad. Se identifica que, por sentido común, son los conocimientos tradicionales los que mejor han logrado relacionarse con el mundo, con sus mundos. Tal vez, y sólo tal vez, serán éstos los que puedan salvarnos de ahogarnos en el naufragio de la modernidad.

³⁵ Según Kuok Kei Law (2014), todo conocimiento –incluido el conocimiento científico desde luego– es ambiguo en mayor o menor grado, debido a cuatro rasgos inherentes a éstos. El primero es su carácter tácito o nivel de abstracción, el cual varía en atención a su dificultad para ser codificado, comunicado y explicado. El segundo carácter es la complejidad, que atiende al número de elementos interrelacionados, caóticos, que componen a una estructura o sistema de pensamiento-conocimiento y su interacción con otros; por lo tanto, a mayor número de elementos y de interacciones, mayor complejidad. El siguiente elemento es la multivocidad (en oposición a la univocidad), se refiere a la posibilidad que tienen un mismo conocimiento de ser interpretado de múltiples formas. Por último, está la especificidad; es decir, entre más local, íntimo o específico sea un conocimiento, mayor será su dificultad de transferencia y articulación con otros saberes y en otros medios.

2.4.2. PENSAMIENTO POSTABISMAL O “MÁS ALLÁ DEL PENSAMIENTO ABISMAL”:
RECONSIDERANDO LOS CONOCIMIENTOS TRADICIONALES³⁶

“*Quien con monstruos lucha cuide de no convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo a un abismo, también éste mira dentro de ti*” (Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 2014, Parte III, § 146).

Para Santos Boaventura el *pensamiento abismal* consiste en un sistema de distinciones, unas visibles y “las otras” invisibles. Las primeras se fundamentan en las invisibles, en las que son establecidas a través de fronteras radicales, de abismos, que separan a su vez la realidad social en dos universos: el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tan abismal, que “el otro lado de la línea” desaparece, no es real y, por tanto, es no-existente; lo que significa que no puede existir en ninguna forma relevante o comprensible del ser. Todo lo que se produzca como no-existente está excluido³⁷ más allá del universo, más allá de lo que se pueda considerar como lo otro. ¿Cómo se puede decir que una cosa es distinta de otra, si la segunda no existe? “Fundamentalmente lo que más caracteriza al pensamiento abismal es, pues, la imposibilidad de la copresencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, sólo está la no-existencia, la invisibilidad, la ausencia no-dialéctica” (2009, págs. 160-161). La complejidad de este fenómeno es difícil de captar para nuestros sentidos, es invisible si lo que se hace es mirar desde “este lado de la línea”; es menester realizar un esfuerzo de descentramiento para poder percibirla, y ello no se hace estando solo, se requiere de un esfuerzo colectivo³⁸ para desarrollar una epistemología del Sur. Eva García explica esta dicotomía del pensamiento abismal con particular claridad:

³⁶ El entrecomillado se incluye por ser el título que utiliza Boaventura Santos para el capítulo 4 de su libro *Una epistemología del sur* (2009, pág. 160).

³⁷ En la forma más extrema en la que el concepto de exclusión pueda significar.

³⁸ Al que Santos denomina *cosmopolitismo subalterno*, “consiste en el conjunto extenso de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión, social, política y cultural generada por la [...] globalización neoliberal” (2009, pág. 180).

“Así, a ‘este lado de la línea’ está lo verdadero, lo que existe. Al ‘otro lado de línea’, en cambio, hay un vasto campo de experiencias desechadas e invisibles tanto en términos de agencia como de agentes. A ‘este lado de la línea’ está la alta cultura³⁹. Al ‘otro lado de la línea’ están las otras culturas: las culturas alternativas, las culturas locales, las culturas indígenas, etc. que fueron inferiorizadas cuando la modernidad occidental entró en contacto con ellas con el colonialismo. A ‘este lado de la línea’ está el conocimiento científico, riguroso y verdadero. ‘Al otro lado de la línea’ están los conocimientos indígenas, populares, laicos y campesinos, cuyo conocimiento no es real o verdadero, sino meras creencias, opiniones, magia, idolatría o comprensiones intuitivas. A ‘este lado de la línea’ está la civilización⁴⁰. Al ‘otro lado de la línea’ está el estado de naturaleza, donde las instituciones de la sociedad civil no tienen lugar. A ‘este lado de la línea’ está la modernidad, el abandono de la naturaleza y el paso a la sociedad civil. Al ‘otro lado de la línea’ está el pasado irreversible, porque la historia avanza en sentido lineal y su desarrollo se mide en términos de evolución y progreso. El pensamiento abismal, en definitiva, es constitutivo de formas de negación y ausencia radical” (2014, págs. 11-12).

Santos diagnostica esto y encuentra cinco lógicas que producen la no-existencia (2009, págs. 110-112):

1. *La monocultura del saber y del rigor del saber.*
2. *La monocultura del tiempo lineal.*
3. *La lógica de la clasificación social.*
4. *La lógica de la escala dominante.*
5. *La lógica productivista.*

³⁹ Por eso la obra plástica que se hace en Europa y se expone en alguna galería de Nueva York es arte, y la que se hace en la zona andina y se ofrece en el mercado local más cercano es artesanía.

⁴⁰ A colación, Samuel P. Huntington nos recuerda en su *Choque de civilizaciones* que “[...] La idea de civilización fue elaborada por pensadores franceses del siglo XVIII como opuesta al concepto de ‘barbarie’. Una sociedad civilizada difería de una sociedad primitiva en que era urbana, alfabetizada y producto de un acuerdo. Ser civilizado era bueno, ser incivilizado era malo” (1998, pág. 45).

La primera arrastra todo el peso del paradigma científico positivista de la modernidad, el saber científico como único saber verdadero, válido, riguroso y metonímico; el saber científico como monocultura. La segunda es una visión de la historia como un fenómeno que avanza en un sólo sentido y dirección conocidos, los cuales son formulados en términos de progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización, y declarando atrasado todo lo que, según sus parámetros temporales, es asimétrico y residual que denomina como lo primitivo o salvaje, lo tradicional, lo obsoleto, lo subdesarrollado.

La tercera, normaliza la clasificación de las poblaciones por jerarquías –por ejemplo, la clasificación racial o sexual– y tiene por causa las relaciones de dominación; y quien domina puede incluso llegar a asumir que su superioridad en la jerarquía está investida de obligaciones, que sobre sí carga una responsabilidad. Buen ejemplo de ello son los misioneros cristianos que, soportando todo tipo de penas, van a “los rincones alejados del mundo” para llevar “la salvación” a los pueblos; o los institutos de la *Alliance française*⁴¹ que con ahínco promueven por el mundo la lengua y cultura francesas (su influencia), heredera de la filosofía ilustrada, compartiendo los valores de *l'exigence de l'excellence, la culture du résultat* en su misión civilizadora.

La cuarta, privilegia las entidades o realidades que surgen del universalismo, mismas que se declaran soberanas en relación a los contextos específicos –como los Derechos Humanos, al menos los de primera generación–, y las entidades o realidades que surgen de la globalización, atribuyéndose la prerrogativa de designar como rivales a entidades o realidades locales e incapacitándolas para ser alternativas creíbles.

La quinta, de cierta forma similar a la primera, arrastra el peso de la trayectoria histórica del liberalismo económico, su sentido teleológico es el crecimiento económico y por lo tanto instauro la monocultural de los criterios de productividad capitalista tanto al trabajo humano como a la naturaleza. Aquí, la no-existencia toma la forma de lo improductivo; el campo salvaje, el agostadero⁴² y el hombre sin competencias profesionales.

⁴¹ Sólo en México cuentan con 32 institutos para la enseñanza de su lengua y promoción de su cultura (Federación de Alianzas Francesas en México, 2019).

⁴² Los *Dos tratados* de Locke son un buen ejemplo del origen de esta lógica. Véase Goldwin, R. A. (1993). John Locke. En L. Strauss, & J. Cropsey (Comps.), *Historia de la filosofía política* (L. García Urriza, & D. L. Sánchez, Trads.). México: Fondo de Cultura Económica.

Y, ante el diagnóstico, Santos propone el remedio: sustituir las lógicas productoras de la no-existencia, por *ecologías*. Definiendo estas últimas como “la práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas” (2009, pág. 113).

1. *La ecología de los saberes.*
2. *La ecología de las temporalidades.*
3. *La ecología de los reconocimientos.*
4. *La ecología de las transescalas.*
5. *La ecología de las productividades.*

La primera ecología requiere que la lógica de la monocultura del saber y el rigor del saber, sea cuestionada por la identificación de saberes y criterios de rigor activos en las prácticas sociales, vivos en el cotidiano, con suficiente credibilidad contextual para participar en debates epistemológicos con otros saberes, que resulte obvia la no superioridad del saber científico. El aprendizaje de nuevos saberes también requiere desaprender y olvidar saberes previos, jugar con los paradigmas, la ignorancia no es necesariamente un estadio inicial o punto de partida, es una herramienta de descualificación cuando lo que se está por aprender es más valioso que lo que se está por olvidar⁴³. Por lo tanto, para la ecología de los saberes es esencial cuestionar si lo que se está por aprender es válido.

Las consideraciones tan privilegiadas que se le conceden a las prácticas científicas, les permiten un amplísimo margen de intervención en la naturaleza (la vida humana contenida en ésta), de tal suerte que cualquier afectación o catástrofe que ellas generen, será asumida como un proceso regular inevitable, socialmente se le aceptará y se asume que otra práctica científica en el futuro resarcirá el daño.

Recordemos los cuestionamientos de Rousseau en su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, a los que antes se hizo referencia: ¿hay alguna razón lo suficientemente pesada como para que reemplacemos el saber vulgar que tenemos de la naturaleza y de la vida y que compartimos con los miembros de nuestra sociedad por el saber científico producido por

⁴³ “[...] no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular” (Santos, 2011, págs. 35-36).

pocos y para pocos? Las implicaciones de esta pregunta son enormes, si lo que se pretende es la justicia cognitiva, hay que considerar que la ausencia de ésta es desde donde se impone la injusticia social. El cuestionamiento de Rousseau ayuda a ver que no será suficiente con distribuir equitativamente el conocimiento científico, pues “a este lado de la línea” el conocimiento científico se encuentra limitado en su intervención en el mundo real; se requiere de forma imprescindible el diálogo y la confluencia con otros saberes –no científicos y científicos contrahegemónicos–, de hacer traducciones interculturales no sólo *morfológicas* y *diacrónicas*, sino *diatópicas* que permitan sortear el abismo con el entendimiento entre saberes (Santos, 2011, págs. 37-38).

Por atribuir credibilidad a otros saberes no se está desacreditando a la ciencia, una cosa no quita a la otra, sólo se está reconociendo que en principio todos los conocimientos tienen limitantes; así, integradas mediante el diálogo y la confrontación, las prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias. Tampoco se trata de atribuir igual validez a todos los tipos de conocimiento, sino de identificar los contextos y las prácticas en que cada uno opera y conceder las mismas oportunidades para ser partícipes de las disputas epistemológicas. La ecología de los saberes es probablemente la más significativa de las cinco ecologías para esta investigación, no es fortuito que se le preste particular atención y se le concedan aquí más líneas respecto de las otras ecologías que a continuación se describen, permite que los conocimientos y saberes tradicionales puedan validarse, reconocerse e implementarse de forma legítima⁴⁴.

La ecología de las temporalidades, surge en oposición a la monocultura del tiempo lineal, y permite coexistir con nociones distintas de tiempo, como la doctrina del eterno retorno o el tiempo cíclico, pueden estas nociones ser o no antropocéntricas, a algunas se les reconoce como “más exactas” pero no por eso se les implementa en la cotidianidad, otras implementan cuentas calendáricas simultaneas –por ejemplo, en el sistema maya se utiliza el *tzolkin* y el *haab* de forma coordinada junto con otras cuentas, de forma similar ocurre con otros pueblos del Anáhuac que utilizaban el *tonalpoualli* y el *xiupoualli*⁴⁵–. La experiencia

⁴⁴ Para ampliar aún más esta ecología, conviene revisar la idea de *traducción intercultural* propuesta por Santos (Epistemologías del Sur, 2011).

⁴⁵ Estas tradiciones son útiles para explicar una cuenta del tiempo cíclica. Aquí, los años son cuatro (*calli*, *tochtli*, *acatl* y *tecpactl*), una vez transcurrida la cuarteta se repetía el mismo proceso, de modo que cada uno

del tiempo, en definitiva, aún dentro de un mismo sistema es por demás subjetiva y relativa, Santos la compara a un palimpsesto. Lo importante a considerar, en concreto, es que en atención a la estructura que se haga del tiempo, es como se terminan estableciendo las reglas y códigos temporales por los que nos organizamos⁴⁶.

La ecología de los reconocimientos niega que diferencia y desigualdad sean sinónimos, abriendo la posibilidad de la idea de “diferencias iguales” construida desde reconocimientos recíprocos, sin jerarquías. No sólo se pone en duda, se deconstruye la jerarquía ¿acaso un austriaco es más civilizado que un indio? ¿Acaso los banqueros son más importantes que los campesinos?

La ecología de las transescalas, por su parte, denuncia los falsos universalismos: libre mercado, democracia, primacía del derecho, individualísimo, soberanía estatal, entre otros que están desarticulados de las realidades concretas y, aún más, están en conflicto. Ante este escenario de una versión hegemónica de la globalización, esta ecología propone otras visiones como el localismo globalizado, el globalismo localizado y el cosmopolitismo subalterno; a través de la conexión de redes, es posible aspirar a una globalización autónoma articulada a lo local.

La ecología de las productividades, por último, en oposición a la lógica productivista, pugna por la revalorización de los sistemas “alternativos” de producción preocupados por la sustentabilidad, patrones básicos de trabajo decente y el bienestar de sus sociedades ¿en verdad el desarrollo económico nos ha traído más bienestar? Esta ecología propone cambiar la lógica que pone el objetivo en la acumulación, por una visión que se enfoque en la distribución.

Como se puede apreciar en el siguiente cuadro, cada ecología pretende atender los retos de una lógica en específico:

de los cuatro años se llegara a repetir trece veces y así se cumplía un ciclo cada 52 años; ocurrido esto, se volvía a iniciar la cuenta.

⁴⁶ Un ejemplo claro de ello es la forma en la que los mexicas estructuraron su ritualidad en función de los ritmos naturales y los ciclos de la vida humana. Recreando lo acaecido en el *tiempo mítico* por medio del rito vinculado a elementos simbólicos como el fuego y ordenando su cotidiano. La siguiente obra, que sorprende por la calidad y profundidad, permite comprender de forma amplia el fenómeno al que se hace referencia: Limón Olvera, S. (2012). *El fuego sagrado. Simbolismo y ritualidad entre los nahuas* (2a. ed.). México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe - Universidad Nacional Autónoma de México.

Lógicas de la no-existencia	Pensamiento ecológico
La monocultura del saber y del rigor del saber.	La ecología de los saberes.
La monocultura del tiempo lineal.	La ecología de las temporalidades.
La lógica de la clasificación social.	La ecología de los reconocimientos.
La lógica de la escala dominante.	La ecología de las transescalas.
La lógica productivista.	La ecología de las productividades.

En resumen, las epistemologías del sur son una propuesta que reconoce lo que está “al otro lado de la línea”, pero no sólo eso, sino que propone mecanismos para que lo que deje de existir sea el abismo y no lo no-existente. Es una cuestión de ontología, no sólo de epistemología, aunque sea ésta última lo que interesa para los fines que persigue esta investigación porque permite la valorización de otros conocimientos no científicos; pone en evidencia que hay múltiples concepciones del mundo; legitima las otras fuentes o mecanismo de generación, acceso, distribución y aprovechamiento de los conocimientos, y que la realidad es tan rica que no puede ser descrita o contenida por el paradigma de un único metarelato.

Lo más importante, es que ahora es viable reconocer la suficiente validez intrínseca e inherente de los conocimientos tradicionales, como para que quede satisfactoriamente justificada su implementación en la educación formal y como remedio a las intromisiones de los intereses oligárquicos en la construcción de los discursos educativo, y no sólo resulta válido, sino necesario. Se abren las opciones a muchos mundos de posibilidades, los conocimientos tradicionales son un fractal de saberes y herramientas didáctico-pedagógica que salen a flote después del naufragio de la posmodernidad, a las que los docentes pueden asirse y con ellas enfrentar los embates de los monstruos fríos.

2.5. CONOCIMIENTO TRADICIONAL: CONCEPTUALIZACIÓN

“Sólo hay originalidad verdadera cuando se está dentro de una tradición.

Todo lo que no es tradición, es plagio”⁴⁷.

—Eugenio d’Ors.

Previamente se discutió la importancia de las implicaciones que la epistemología del Sur tiene para esta investigación en función de sus objetivos. Si bien Santos no asume que se trate de una teoría general “sino tan sólo un conjunto de pasajes temáticos donde convergen caudales de agua que hasta ahora concebimos como objetos teóricos estancados”, el portugués admite que “a medida que se diera esta síntesis, la distinción jerárquica entre conocimiento científico y conocimiento vulgar tenderá a desaparecer y la práctica será el hacer y el decir de la filosofía de la práctica” (2009, pág. 21). Así, es desde esta perspectiva con la que se propone entender al mundo; a nuevas visiones, nuevas realidades que precisan aparatos teóricos que no son otra cosa que una colección de conceptos y categorías; respecto de esta discusión, se insiste en la afirmación luhmanniana de que distintos conceptos construyen distintos mundos.

Para ilustrar esta idea, me permito el atrevimiento de compartir una anécdota, me disculpo por el sesgo de mal gusto, ruego la venia de quién lea. El tema es que, en una sesión de un curso de actualización para docentes y pedagogos, quien impartía la clase hizo referencia al concepto de *educación tradicional* en el contexto de un argumento en el que, para mí, esa idea no parecía tener sentido. Yo lo entendía como el conjunto de dinámicas de transmisión de conocimientos que ocurría en espacios no modernos, principalmente en los no urbanizados; esa educación que había recibido de mi abuelo cuando me mostraba como elaborar grabados en cuero mientras, sin detener lo uno, me narraba con recelo la llegada de los agraristas un verano de su juventud en el que estaba por iniciar la cosecha de chiles; como echar el pial, como afilar “bien” la hoja de una navaja o repetir los refranes de mi abuela. Educación tradicional había sido seguir las indicaciones que con desesperación me dictaba

⁴⁷ Aforismo originalmente formulado en catalán:

“Fora de la Tradició, cap veritable originalitat. Tot lo que no és Tradició, és plagi”. Véase: “Glosari. Aforística de Xènius”, XIV, *La Veu de Catalunya*, 31-X-1911.

mi tío mientras realizaba una rumenotomía improvisada, porque se le morían las reses entripadas esa madrugada. Yo no sé cuántos milenios llevamos los humanos sembrando maíz, afilando cuchillos o criando vacas, pero estaba cierto de que, desde mi perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje de esos saberes tenía mucho más de tradicional que el acto de sentarse en un pupitre mientras se mira al docente hablando. Ya después me vine a enterar de que lo próximo a esto último, es a lo que se le llama educación tradicional en pedagogía, que la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio es el referente del modelo educativo tradicional y de que, irónicamente, el *homeschooling* resultó ser una dinámica de vanguardia alternativa en la segunda mitad del s. XX; ello, si se permite decirlo, es el equivalente a pensar que el parto por cesárea es un parto tradicional.

En este sentido, no es suficiente con realizar una definición de términos respecto de las formas de conceptualización del conocimiento tradicional, sino que, además, es necesario aproximarse al concepto desde el marco referencial de las epistemologías del Sur. Para ello, se recurre al trabajo de los filósofos mexicanos Liliana Valladares Riverol y León Olivé Morett, “¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad” (2015)⁴⁸. Se destaca la relevancia de este documento por, precisamente, considerar fundamental repensar el significado de conocimiento, caracterizar la idea de lo que se define cuando se habla de conocimiento tradicional, y cumplir con los mencionados elementos que la realización de este apartado requiere; es decir, que abraza la Epistemología del Sur.

De forma general, los procesos de conocimiento son prácticas sociales en la que confluyen el “saber qué” y el “saber cómo”, con la particularidad de que en ellas se ven implicadas diferentes formas de conocimiento que ocurren de forma simultánea; es decir, no siempre pueden sostenerse o quedar del todo claras las dicotomías de lo que se clasifica como conocimiento global y local, tácito y explícito, científico y no científico. Sin embargo, la tendencia de las aproximaciones suele realizarse desde la lógica de la monocultura del saber y del rigor del saber, con un “sesgo científicista”.

⁴⁸ La obra es de acceso libre, bajo licencia *creative commons* 2.5 México <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>, en las referencias se incluye la dirección web donde puede ser consultada la obra original.

Esta tendencia es mucho más evidente cuando la discusión se genera en la arena de los sistemas de producción económica, sociedades del conocimiento, emprendimiento local o desarrollo. De forma parcial, se reduce la gestión del conocimiento a los límites de lo que derive de la ciencia y la tecnología, cuando en realidad las dinámicas de los sistemas de producción económica no se reducen a la sola transferencia, movilización, aplicación y generación de conocimientos científicos y tecnológicos; por el contrario los conocimientos tradicionales guardan un gran potencial para el desarrollo económico y social de regiones como Iberoamérica, el Sur de Asia o África Subsahariana, incluso podrían incorporarse a innovaciones empresariales y de mercado, con la ventaja de que además generarían desarrollo social de muchas maneras no comerciales (Olivé, 2007). Por esta última característica que adicionalmente poseen los conocimientos tradicionales, convendría integrarles también a las dinámicas evolutivas de Occidente; de otra forma, cualquier esfuerzo en esta dirección no dejaría de ser asediado por la amenaza de la violencia administrativa que genera epistemicidio y nutre la separación abismal.

Por ello, es particularmente importante primero reconocerlos ¿qué son los conocimientos tradicionales?⁴⁹ –Aunque tal vez la pregunta debería de ser ¿qué se dice que son?– La primera definición que Valladares y Olivé ofrecen es que éstos son “conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, que constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales. Su procedencia no científica no debería restar legitimidad a dichos conocimientos en la medida en que tanto unos como otros han derivado de prácticas confiables” (2015, pág. 69), los filósofos mexicanos sostienen su definición en la idea⁵⁰ de que si un saber funciona en el contexto de su realidad y asegura

⁴⁹ Es preciso considerar la siguiente advertencia:

“En algunos países, como el caso del Ecuador, incluso se distingue entre ‘conocimiento tradicional’ y ‘saber ancestral’ en el sentido de que estos últimos (con una mayor dosis de ‘sabiduría’), incluyen los componentes personales, tácitos, subjetivos derivados de la actividad cognitiva de los miembros de las comunidades, pueblos y nacionalidades (componentes ‘informales’, ‘verbales’ y ‘no registrados’ del conocimiento), mientras que los conocimientos tradicionales pueden expresarse como un lenguaje formal y sistemático y compartirse en forma de datos, fórmulas, especificaciones o procedimientos que han orientado exitosamente las acciones de comunidades, pueblos y nacionales por generaciones” (Valladares & Olivé, 2015, pág. 93).

⁵⁰ Que a su vez retoman del pensamiento de Luis Villoro (Creer, saber, conocer, 1982).

el éxito del acto que con él se pretende, entonces posee legitimidad inherente para poder ser considerado como conocimiento válido, pues las prácticas que condujeron a este, en el universo de criterios reconocido por la comunidad en el que se generó, son aceptables y confiables en sus propios parámetros. No se ha abandonado la perspectiva posmoderna, se sostiene que, al no haber absolutos, lo que queda son valores regionales y principios adquiridos; en la que queda incluida la racionalidad científica, como valor propio de la cultura europea. Como Finkielkraut expone:

“El hombre lejos de pertenecer a todos los tiempos y a todos los países, a cada período histórico y a cada nación de la tierra, corresponde al tipo específico de humanidad. Sócrates es un ateniense del siglo V antes de Cristo. La Biblia es una expresión poética –original y coyuntural– del alma hebraica. Todo lo divino es humano y todo lo humano, incluso el logos, pertenece a la historia” (1987, págs. 10-11).

En resumen, si el conocimiento es útil en la práctica y no precisa de mayor reconocimiento, es válido; “si funciona, pues funciona...”. Por ello, más que un objeto, es un proceso dinámico, intensamente cambiante, manifestado en el propio acto de conocer en su interacción con el mundo; a esta visión se le conoce como *perspectiva basada en la práctica* –en oposición a la perspectiva positiva del conocimiento–. Para esta perspectiva, cercana a la idea de *sentido común* de la que habla Santos, el conocimiento se transfiere a través de la participación y el “aprender haciendo”; es tácito, indeterminado y, por ello, no precisa de poder ser explicado necesariamente, se construye de forma social y se basa en la experiencia, es posible analizar las interacciones participativas antes que los tipos de conocimiento. Por sobre lo demás, está vivo en las actividades y prácticas cotidianas (Valladares & Olivé, 2015, págs. 71-72).

Para el caso concreto de los conocimientos tradicionales, hay que subrayar que son, ante todo, conocimiento. En ningún momento se niega que sean susceptibles de ser analizados por la actividad teórica, pero no se pueden limitar a ésta, como tampoco se pueden

deslindar de *la práctica*. Es el caso, por ejemplo, de los ritos⁵¹ a través de los cuales se recrean los mitos⁵², como ilustra Silvia Limón Olvera:

“A través de los mitos el individuo accede al conocimiento de lo sagrado, por tanto, cuando un mito es recitado, el sujeto participante de su tradición experimenta una experiencia mística y la sabiduría que contienen y transmiten se cree revelada por inspiración divina. Por otra parte, al intentar dar una explicación del mundo y de sus componentes, el mito viene a ser una forma de conocimiento. Así, de acuerdo con Eliade: ‘Gracias al mito, el Mundo se deja aprehender en cuanto Cosmos perfectamente articulado, inteligible y significativo.’ El mito comprende un conjunto de relatos, muchos de los cuales se caracterizan por una aparente ‘divergencia de las sucesiones y de los temas,’ pues los acontecimientos que refieren siguen un proceso lógico regular. En relación con esto Lévi-Strauss dice que ‘los mitos están contruidos sobre el fundamento de una lógica de las cualidades sensibles que no establece distinción tajante entre los estados de la subjetividad y las propiedades del cosmos. En este punto, es indispensable señalar que las narraciones míticas son dadas a conocer por el habla, es decir, pertenecen al discurso y transmiten un mensaje. Por ello, los mitos comúnmente se dan en la esfera de la tradición oral y, por tanto, son susceptibles de experimentar cambios hasta que son fijados por la escritura [...]’” (2012, págs. 34-35).

El conocimiento tradicional se trata de individuos reales buscando satisfacer sus necesidades prácticas, que orientan sus acciones para asegurar su éxito en el mundo. En esta actividad quedan incluidas las prácticas epistémicas como prácticas sociales; en el mismo orden de ideas, se trata, también, de grupos humanos reales que persiguen fines determinados, utilizando medios específicos, que son evaluados desde sus propios parámetros –normas y valores específicos de cada práctica– (Olivé, 2007). “En todas las sociedades hay prácticas,

⁵¹ “Actos tradicionales eficaces que versan sobre cosas llamadas sagradas” (Marcel, 1970, pág. 142).

⁵² “Manifestaciones, en las creencias y en las narraciones, que refieren los actos de los seres sobrenaturales efectuados en el tiempo mítico [...] pues muchas de esas acciones dieron lugar al mundo, a su funcionamiento y a todo lo que en él existe, incluyendo al género humano. Los mitos son una forma de conocimiento, explicación y representación del mundo; [...] fundamentan la existencia de algunas instituciones, costumbres, actividades y acciones rituales” (Limón Olvera, 2012, págs. 33-34).

por ejemplo, económicas, técnicas, educativas, políticas, recreativas y religiosas. En las sociedades modernas hay además prácticas tecnológicas y científicas. Pero en todas las sociedades han existido prácticas epistémicas, es decir, aquellas donde se generan conocimientos, entre ellas las prácticas técnicas” (Valladares & Olivé, 2015, pág. 76), hay técnicas narrativas, de transmisión de la tradición, de la identidad y de saberes que atienden a contextos, problemas y necesidades propias.

Elementos de la práctica	
Elemento	Descripción
Los agentes.	Sujetos con capacidades y propósitos comunes que coordinadamente interactúan entre sí y con el medio natural; que participan de una práctica.
Las formas.	Modos de participar de estos agentes y que se expresan en sus múltiples acciones dentro del contexto de una práctica –y que van desde investigar, observar, medir, enunciar, inferir, probar, demostrar, experimentar, publicar, etc., hasta coleccionar, cazar, cantar, seleccionar teñir, oler, etc.–
Las representaciones, creencias y valores.	Guías que conducen a los agentes en su realización de acciones dentro del marco de una práctica.
Los fines.	Objetivos teleológicos que persiguen los agentes que participan de una práctica.
El medio.	Entorno dentro del cual forma parte la práctica y en donde los agentes interactúan con otros agentes y objetos, para construir y transformar el mundo mediante la acción en interacción.
Los objetos.	Recursos que usan los agentes para el logro de los fines, como herramientas, utensilios, ingredientes; quedando incluidos tanto objetos inanimados como seres vivos.

(Valladares & Olivé, 2015, pág. 76).

Un ejemplo claro de esto es el fenómeno de la educación formal en su manifestación cotidiana; es decir, *la práctica* docente convencional. Los agentes son los alumnos y los profesores; la forma es la dinámica educativa atendiendo al modelo de que se trate; las representaciones serían las estructuras y exigencias impuestas por el Estado y las instituciones sobre las formas; los fines serían educación y formación exitosa de los alumnos; el medio sería el aula, y los recursos serían todas las herramientas didácticas utilizadas por los agentes para alcanzar los fines.

Un apartado particularmente interesante en la obra de Valladares y Olivé (2015, págs. 77-89), es el análisis conceptual-comparativo de definiciones de conocimiento tradicional, que recuperan de doce documentos digitales de acceso público⁵³, generadas en contextos de discusión institucional o que cuentan con el respaldo de organizaciones como la UNESCO, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), la Comunidad Andina (CAN) o la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN). Del conjunto de definiciones se identificaron nueve características del conocimiento tradicional y, por comparación, identificaron cuáles de estas definiciones incluía el mayor número de características. Las características que encontraron fueron *dimensión práctica* (P), *arraigo territorial* (T), *carácter colectivo* (C), *linaje u origen histórico* (H), *dinamismo intergeneracional* (D), *valor económico y socio-ambiental* (S), *carácter Oral-Lingüístico* (O), *matriz cultural* (Cu)⁵⁴ y *Expresión de un Derecho Colectivo* (De). A continuación, se presenta la comparativa por definición tal y como se elaboraron en

⁵³ La importancia de que los documentos sean de acceso público, radica en que se puede acceder a ellos de forma libre, por lo tanto, la conceptualización no queda atrapada en un universo dramáticamente privilegiado como la esfera de los científicos, intelectuales y académicos.

⁵⁴ Esta característica ocupa una posición significativa para los objetivos de esta investigación, ya que es un rasgo específico de las historias del Mullah Nasrudín, de las que se ocupará el capítulo 4. Pues lo que indica es que incorpora a los conocimientos tradicionales en una dinámica de cultura compartida e identidad colectiva. No sobra decir, que las historias del Mullah Nasrudín poseen también un marcado carácter Oral-Lingüístico, es decir, estas narraciones suelen carecer de un soporte material escrito; sin embargo, como ampliamente se describe en la sección dedicada especialmente a este menudo personaje, es posible rastrear referencias documentales, algunas, por cierto, con siglos de antigüedad.

el documento original⁵⁵, no se podrían dejar de incluir por resultar profundamente ilustrativas para este apartado⁵⁶.

Conceptos de *conocimiento tradicional*. Análisis conceptual-comparativo.

Definición	Aspectos o dimensiones consideradas								
	P	T	C	H	D	S	O	C ₁	De
<p>Los conocimientos tradicionales hacen referencia a las obras literarias, artísticas o científicas basadas en la tradición; así como las interpretaciones o ejecuciones; invenciones, descubrimientos científicos; dibujos o modelos; marcas, nombres y símbolos; información no divulgada; y todas las demás innovaciones y creaciones basadas en la tradición que procedan de la propiedad intelectual en el ámbito industrial, científico, literario o artístico. La expresión “basadas en la tradición” se refiere a los sistemas de conocimientos, las creaciones, innovaciones y expresiones culturales que se han transmitido generalmente de generación en generación; se considera generalmente que pertenecen a un pueblo en particular o a su territorio y evolucionan constantemente en respuesta a los cambios que se producen en su entorno. Entre las categorías de conocimientos tradicionales figuran: los conocimientos agrícolas, los conocimientos científicos, los conocimientos técnicos, los conocimientos ecológicos, los conocimientos medicinales, incluidas las medicinas y los remedios conexos; los conocimientos relacionados con la diversidad biológica, las “expresiones del folclore” en forma de música, baile, canción, artesanía, dibujos y modelos, cuentos y obras de arte; elementos de los idiomas, como los nombres, indicaciones geográficas y símbolos; y bienes culturales muebles. Quedarían excluidos de esta descripción de los conocimientos tradicionales los elementos que no se derivan de la actividad intelectual en el ámbito industrial, científico, literario o artístico, como los restos humanos, los idiomas en general y otros elementos similares del “patrimonio” en un sentido amplio (OMPI, 2002: 13).</p>		√	√	√	√				√

⁵⁵ Ver “Tabla 2. Análisis conceptual-comparativo de un conjunto de definiciones sobre conocimiento tradicional encontradas en la literatura” (Valladares & Olivé, 2015).

⁵⁶ Para conocer las fuentes originales de donde se recuperan las definiciones, se puede consultar el documento en mención (Valladares & Olivé, 2015; ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad).

Definición	Aspectos o dimensiones consideradas								
	P	T	C	H	D	S	O	Cu	De
<p>Los conocimientos tradicionales constituyen un cuerpo vivo de conocimientos que es creado, mantenido y transmitido de una generación a otra dentro de una comunidad, y con frecuencia forma parte de su identidad cultural o espiritual.</p> <p>Se entiende por conocimientos tradicionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Conocimientos, experiencia, competencia, innovaciones y prácticas, ii) Que se transmiten de una generación a otra, iii) Se enmarcan en un contexto tradicional, y iv) Forman parte de un modo de vida tradicional de las comunidades indígenas y locales, que desempeñan la función de guardianes o custodios. <p>Así por ejemplo, los conocimientos tradicionales pueden ser conocimientos agrícolas, medioambientales o medicinales o conocimientos asociados a recursos genéticos.</p> <p>La distinción entre conocimientos tradicionales y expresiones culturales tradicionales no representa necesariamente la comprensión global que tienen los poseedores de esos elementos acerca de su propio patrimonio. Para un gran número de poseedores de esos elementos, los conocimientos tradicionales y su forma de expresión constituyen un todo inseparable.</p> <p>Lo que hace que un conocimiento o una expresión cultural sea “tradicional” no es su antigüedad: muchos CC.TT. y ECT no son ni antiguos ni estáticos, antes bien, constituyen una parte dinámica y vital de la vida de muchas comunidades.</p> <p>Con el adjetivo “tradicional” se entiende una forma de conocimiento o una expresión que tiene un vínculo tradicional con determinada comunidad: es un conocimiento o una expresión originado, preservado y transmitido en una comunidad, a veces mediante sistemas consuetudinarios de transmisión. Lo que hace que sean “tradicional” es la relación con la comunidad. Por ejemplo, las creaciones “tradicional” se caracterizan esencialmente por los motivos, el estilo u otros detalles característicos e identificativos de una tradición y una comunidad que los sigue manteniendo vivos. De ahí que se consideren con frecuencia elementos “que pertenecen” a la comunidad.” (OMPI, 2012: 8).</p>	√		√	√	√			√	

Definición	Aspectos o dimensiones consideradas								
	P	T	C	H	D	S	O	Cu	De
<p>Se entenderá por conocimientos tradicionales a los conocimientos especializados, capacidades, innovaciones, prácticas, enseñanzas y aprendizajes desarrollados en un contexto tradicional, con un pueblo indígena o comunidad local, y que se transmiten de generación en generación. Son conocimientos dinámicos y en constante evolución. Resultado de la actividad intelectual. Pueden estar relacionados con conocimientos agrícolas, medioambientales, sanitarios y médicos, la biodiversidad, los estilos de vida tradicionales y los recursos naturales y genéticos, así como los conocimientos especializados tradicionales sobre arquitectura y tecnologías de edificación. Pueden pervivir en forma codificada, oral o de otra índole. Forman parte del patrimonio colectivo, ancestral, territorial, cultural, intelectual y material de los pueblos indígenas y las comunidades locales. Son inalienables, indivisibles e imprescriptibles (OMPI, 2014: 10).</p>		√	√	√	√		√		√
<p>Por conocimientos tradicionales se entiende al conjunto acumulado y dinámico del saber teórico, la experiencia práctica y las representaciones que poseen los pueblos con una larga historia de interacción con su medio natural. La posesión de esos conocimientos, que están estrechamente vinculados al lenguaje, las relaciones sociales, la espiritualidad y la visión del mundo, suele ser colectiva. (UNESCO, s/f)</p>	√	√	√	√	√			√	

Definición	Aspectos o dimensiones consideradas								
	P	T	C	H	D	S	O	Cu	De
<p>Los conocimientos locales e indígenas hacen referencia al saber y a las habilidades y filosofías que han sido desarrolladas por sociedades de larga historia de interacción con su medio ambiente.</p> <p>Para los pueblos rurales e indígenas, el conocimiento local establece la base para la toma de decisiones en aspectos fundamentales de la vida cotidiana. Este conocimiento forma parte integral de un sistema cultural que combina la lengua, los sistemas de clasificación, las prácticas de utilización de recursos, las interacciones sociales, los rituales y la espiritualidad.</p> <p>Estos sistemas únicos de conocimiento son elementos importantes de la diversidad cultural mundial y son la base de un desarrollo sostenible adaptado al modo de vida local (UNESCO, 2006: 1).</p>	√	√	√	√		√	√	√	

Definición	Aspectos o dimensiones consideradas								
	P	T	C	H	D	S	O	Cu	De
<p>Son conocimientos colectivos, pertenecen a todos los que integran la comunidad, según la concepción indígena no pueden ser apropiados en forma individual, a menos que se trate de un tipo de conocimientos reservados solo para personas "iniciadas". Han sido desarrollados con el aporte de todos sus miembros, antepasados y vivos, y sirven para ser traspasados a las generaciones futuras. El titular de la sucesión es toda la comunidad indígena. Se transmiten oralmente, pasan de generación en generación.</p> <p>Cambian en el tiempo según las necesidades que enfrenta la comunidad indígena. El acceso y uso de los conocimientos tradicionales se rige por normas consuetudinarias propias de cada grupo étnico. El modo como se adquieren los conocimientos en cada cultura es el que les da el carácter de tradicionales, no su antigüedad en el tiempo.</p> <p>No se conoce su origen, pueden ser antiguos o nuevos. Son resultado de la observación de la realidad y de la experiencia directa. Son conocimientos integrales. La forma de aprendizaje varía en cada pueblo indígena, puede ser muy intuitiva o muy sofisticada a través de la realización de rituales dolorosos y complejos. Forman parte del espíritu de las personas y de las energías de las cosas. (UICN, FIIB, CDB, 2006: 20-21)</p>			√	√	√		√	√	

Definición	Aspectos o dimensiones consideradas								
	P	T	C	H	D	S	O	Cu	De
Saberes Ancestrales. Es el conjunto de conocimientos generados de manera tradicional por una determinada población. Se transmite tanto por la experiencia en forma oral, como por prácticas y técnicas informales, está íntimamente relacionado con valores, creencias, emociones, formas locales de ver y concebir el mundo, instituciones y rituales locales, que persiguen un fin comunitario. (Ley 530-Bolivia, 2014: 12)	√		√				√	√	
Uno de los ámbitos del Patrimonio Cultural Inmaterial son los “conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo”: Conjunto de conocimientos, técnicas y prácticas que las comunidades desarrollan y mantienen en interacción con su entorno natural y que se vinculan a su sistema de creencias referentes a la gastronomía, medicina tradicional, espacios simbólicos, técnicas productivas y sabiduría ecológica, entre otros. Se transmiten de generación en generación y tienen un valor simbólico para la comunidad (INPC, 2013: 29).		√	√	√				√	
El conocimiento tradicional lo constituyen saberes que pertenecen a un pueblo o comunidad indígena; en general se caracteriza por ser una creación intelectual colectiva, expresada en una lengua particular. El conocimiento tradicional se construye y desarrolla sólo en la colectividad que lo ha generado, preservado y modificado a través de los años. El conocimiento tradicional se ejerce sobre el espacio al que un determinado pueblo se vincula; podría decirse que es precisamente el resultado de la relación que existe entre éste y el territorio indígena al que se considera vinculado y, al mismo tiempo, tiene por objeto la conservación de esta relación en forma armónica (Cañas, <i>et al</i> , 2008:559).		√	√	√	√		√		

Definición	Aspectos o dimensiones consideradas								
	P	T	C	H	D	S	O	Cu	De
El conocimiento tradicional se refiere al conocimiento, las innovaciones y las prácticas de las comunidades indígenas y locales de todo el mundo. Concebido a partir de la experiencia adquirida a través de los siglos, y adaptado a la cultura y al entorno locales, el conocimiento tradicional se transmite por vía oral, de generación en generación. Tiende a ser de propiedad colectiva y adquiere la forma de historias, canciones, folklore, refranes, valores culturales, rituales, leyes comunitarias, idioma local y prácticas agrícolas, incluso la evolución de especies vegetales y razas animales. El conocimiento tradicional básicamente es de naturaleza práctica, en especial en los campos de la agricultura, pesca, salud, horticultura y silvicultura. (CDB-PNUMA, s/f: 1)	√	√	√	√			√		
Los conocimientos, innovaciones y prácticas tradicionales son todos aquellos saberes que poseen los pueblos indígenas sobre las relaciones y prácticas con su entorno y son transmitidos de generación en generación, habitualmente de manera oral. Estos saberes son intangibles e integrales a todos los conocimientos y prácticas ancestrales, por lo que constituyen el patrimonio intelectual colectivo de los pueblos indígenas y hacen parte de los derechos fundamentales.(De la Cruz, <i>et al</i> , 2005: 11) Los conocimientos tradicionales son todas aquellas sabidurías ancestrales y conocimientos colectivos e integrales que poseen los pueblos indígenas, afroamericanos y comunidades locales, fundamentados en la praxis milenaria y su proceso de interacción hombre-naturaleza, y transmitidos de generación en generación, habitualmente, de manera oral. (De la Cruz, <i>et al</i> , 2005: 41)	√	√	√	√			√		√

Definición	Aspectos o dimensiones consideradas								
	P	T	C	H	D	S	O	Cu	De
<p>El conocimiento indígena se refiere al conocimiento singular, tradicional y local que existe dentro de las condiciones específicas de mujeres y hombres de un área geográfica particular y que se desarrolló alrededor de ellas. El desarrollo de sistemas de conocimiento indígena que abarcan todos los aspectos de la vida, inclusive el manejo del entorno natural, ha constituido la sobrevivencia de los pueblos que los generaron. Estos sistemas de conocimiento son acumulativos y representan generaciones de experiencias, observación cuidadosa y experimentación constante.</p> <p>Los sistemas de conocimiento indígena son dinámicos: continuamente se agregan nuevos conocimientos. Estos sistemas producen innovaciones desde dentro y también usan y adaptan conocimientos externos a su situación.</p> <p>El conocimiento indígena se guarda en la memoria y en las actividades de las personas y se expresa en cuentos, canciones, folclor, proverbios, danzas, mitos, valores culturales, creencias, rituales, leyes comunitarias, lenguaje local y taxonomías, prácticas agrícolas, herramientas, materiales, especies de plantas y animales.</p> <p>El conocimiento indígena se comparte y se comunica por vía oral, por el ejemplo específico y por medio de la cultura. Las formas indígenas de comunicación y organización son de vital importancia para la preservación y desarrollo de los pueblos, para los procesos de toma de decisiones en el ámbito local y la diseminación de las mismas. (Grenier, 1999: 7-8)</p>	√	√	√	√	√		√	√	

(Valladares & Olivé, 2015, págs. 80-87)

Del análisis por conceptos, como se puede observar en la tabla conceptual-comparativa, se encontró que las definiciones conocimiento tradicional coinciden mayormente en reconocer su carácter colectivo (12 de 12), el arraigo territorial (9 de 12) y el linaje u origen histórico (11 de 12). Por el contrario, el valor potencial –económico y político– tiende a ser ampliamente ignorado, y sólo dos de 12 definiciones consideran a los conocimientos tradicionales como una expresión de los derechos colectivos –entendidos en términos de los Derechos Humanos–. Características como su dinamismo intergeneracional, su carácter oral-lingüístico y, preocupantemente, su dimensión práctica, se encuentran en un parámetro medio entre ocho o siete de 12.

Cierto es que se pudieron integrar muchas más definiciones de conocimiento tradicional y delimitar en términos absolutos su definición –después de todo, si definir es delimitar, significa también excluir– y afirmar categóricamente que “conocimiento tradicional es esto y aquello, en oposición a esto otro” pero, de hacerlo, se traicionaría la perspectiva teórica planteada a lo largo de este capítulo. Además, son los sujetos pertenecientes a una tradición quienes, al final, deciden sobre la aceptabilidad de un sistema

de conocimientos, y los parámetros en que se validan. Si acaso, podemos identificar que los conocimientos tradicionales no son científicos porque, desde los propios parámetros de la narración científica, no cumplen con los requisitos necesarios para ser considerados como tales dentro de la tradición de la modernidad. Por ejemplo, los pueblos indígenas, sin pretender generalizar, poseen una relación específica con el medio y sus recursos, definida en sus propios términos y lenguas; de tal suerte que ello les permite su lozanía cultural y colectiva. Ahora imaginemos lo que se pierde –si es que el conocimiento es una de las principales fuerzas productivas de las sociedades– cuando una lengua, una técnica, una cultura, se extinguen. Como concluyen Valladares y Olivé:

“En un mundo en el que cuando se habla de conocimiento todavía se piensa automáticamente en el conocimiento científico y tecnológico; en el que el uso de las lenguas indígenas se limita cada vez más a los espacios domésticos y privados; en el que los conocimientos tradicionales parecen haber escapado de las instituciones familiares tradicionales que los transmitían y legitimaban intergeneracionalmente, alejándose de los lugares de pastoreo, el monte, el aja, la chacra, la milpa productiva⁵⁷ y concentrándose el proceso pedagógico al interior de las aulas y las escuelas; en un mundo en el que el territorio dejó de ser el “lugar de estudio” y el laboratorio, la escuela o el gabinete científico —mediatizados con textos y manuales— se constituyeron como los nuevos y únicos centros de circulación y legitimación de los conocimientos; en “este mundo”, la configuración de las ecologías de saberes, de los reconocimientos, de las productividades a las que apunta el desarrollo de las Epistemologías del Sur requiere, en primera instancia, contar con bases epistemológicas más sólidas acerca de las características de los conocimientos tradicionales para mostrar el sinsentido que portan en América Latina [y en otras regiones] muchas de las políticas públicas vigentes en educación intercultural, salud, innovación y protección intelectual” (2015, pág. 97).

Ciertamente se requiere avanzar desde las Epistemologías del Sur en la construcción de bases sólidas en temas educativos. Resulta curioso como en la obra de Santos, en la que tan

⁵⁷ “Donde antiguamente los hijos observaban trabajar a los padres y aprendían las prácticas tradicionales de la sociedad de sus mayores” (Valladares & Olivé, 2015, pág. 97).

ampliamente se resalta la necesidad de la resistencia epistemológica, de ecologías de saberes, de la necesidad del diálogo con otras epistemologías; se trate tan poco la pedagogía y la enseñanza. Por ejemplo, sólo se menciona una vez a John Dewey⁵⁸ en el capítulo 3. *Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias*, y se rescata la dimensión crítica de “sabiduría didáctica” de Henry Odera Oruka⁵⁹ (Una epistemología del Sur, 2009), no se duda que en alguna página de su producción académica existan más referencias en esta esfera del conocimiento pero, en definitiva, no es por lejos su acento más marcado. Si alguien busca una causa que dé sentido a su vida, aquí queda mucho por hacer.

2.6. LA ESCUELA NAUFRAGANTE

“¡Oh, santa ingenuidad! ¡Dentro de qué simplificación y falseamiento tan extraños vive el hombre! ¡Cuando nos ponemos las gafas para ver semejante prodigio, no podemos dejar de maravillarnos! ¡Cuán claro, libre, fácil y sencillo hemos conseguido hacer todo lo que nos rodea! ¡Cómo hemos sabido dar a nuestros sentidos un pase libre para todo lo superficial, y a nuestro pensar, un celestial deseo de saltos y paralogismo traviosos! ¡Pero más que todo, cómo hemos sabido conservar la ignorancia para gozar de libertad, de despreocupación, de imprevisión, de intrepidez y de una jovialidad apenas comprensibles de la vida, para disfrutar la vida! Hasta ahora, a la ciencia le ha sido permitido levantarse únicamente sobre este fundamento de ignorancia, firme y sólido como la piedra; a la voluntad de saber sólo le ha sido permitido levantarse sobre el fundamento de una voluntad mucho más fuerte, ¡la voluntad de no-saber, de incertidumbre, de no-verdad! No como su antítesis, sino ¡como su refinamiento!”

(Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 2014, Libro II, §24).

⁵⁸ El texto citado es:

Dewey, John (1960), *The Quest of Certainty*, Nueva York, Capricorn Books.

⁵⁹ Una segunda referencia al pensador keniano autor de *Sage Philosophy*, se hace en: Santos, Epistemologías del Sur, 2011, pág. 38.

Como referencia, los restos más antiguos encontrados de *Homo sapiens* datan de hace 315 000 años, desde entonces nuestra especie ha conseguido influir en el planeta como casi ninguna otra; consiguió llegar hasta el rincón más recóndito de la superficie terrestre. Dentro de sus muchas aspiraciones, soñó con conquistar los aires, con volar; el mito griego de Dédalo e Ícaro escapando del laberinto con unas alas fabricadas por manos humanas es buen ejemplo de lo antiguo de esta pretensión; o los planos con diseños de máquinas voladoras de finales del s. XV de Leonardo da Vinci; todos sueños. Con esta trayectoria en el área inició el s.XX, época que atestiguaría como Wilbur y Orville Wright, el 17 de diciembre de 1903, conseguían realizar el primer vuelo a motor registrado, su logro más grande: cubrir 260 metros, manteniendo su máquina en el aire por 59 segundos. Desde ese punto, en cuestión de 66 años, la humanidad pasaría de 59 segundos a poner al primer hombre en la luna, un parpadeo.

Hoy, los parpadeos se han vuelto dramáticamente más vertiginosos, las hélices, los motores, las máquinas, se apartan para dar entrada al internet y las tecnologías de la comunicación, vemos como queda atrás la modernidad mientras la historia se mueve produciendo un efecto Doppler. Hemos modificado la base material de la sociedad y con ella, la forma en la que nos organizamos (Castells, 2006). Como una especie de mamíferos gregarios, y esta intensidad permea todas las arenas de la dinámica humana; por supuesto que la educación no se salva, la acción educativa atestigua como queda atrás el paradigma moderno mientras es inundada por la posmodernidad.

Pareciera como si la institución escolar, que es moderna, no encajara en las dinámicas del nuevo paradigma, aunque es de reconocer que lo intenta; pero está también en crisis. Sufre por la ausencia de fundamentos axiológicos; la escuela es moderna, pero sus alumnos son posmodernos (y también buena parte de sus profesores). Se ha convertido en una especie de campo de batalla, entre quienes reconocen las dinámicas propias de estos tiempos –el “fiasco definitivo” de la educación formal– y las amantes de los monstruos fríos. “Los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de educación... necesitan para sobrevivir puntos de referencia, y en cualquiera de ellos hace su aparición la *razón moderna* [...]. A la diferencia y al relativismo se le opone la rigidez y la unidad de los planes de estudio, a la velocidad de los cambios tecnológicos la perennidad de la ciencia

clásica, y al absurdo y el desinterés de las humanidades el deseo de encontrar un sustrato espiritual” (Colom & Mèlich, 1997, págs. 59-60).

En el tabernáculo de la educación formal, se erigen los principios de la jerarquización, la evaluación, la planificación, el control ¿cuál de ellos no se detesta en la posmodernidad? ¿Cómo continuar por las mismas líneas de la enseñanza si las condiciones sociales son otras? Como señala Finkielkraut (1987), es preciso realizar un reajuste curricular en todos los niveles; y que no se caiga en la simpleza ingenua de creer que se habla de los niveles curriculares “preescolar, primero, segundo de primaria..., bachillerato”. Los reajustes precisan ser hechos en la esfera de las actitudes, los hábitos y en el orden de los contenidos. En palabras de Colom y Mèlich “[...] esta transformación del papel del saber, e incluso de lo que se entiende por saber, afecta a dos áreas que por sí mismas son educativas: la investigación, en tanto que búsqueda de nuevos saberes –lenguajes– y la transmisión, en cuanto se debe delinear un nuevo paradigma educativo para aprenderlos. [...] Sólo será contenido lo que realmente posea sentido operativo y utilitario” (1997, pág. 61). Éstos mismos pensadores, auguran que en el mundo posmoderno se propiciará un sistema educativo basado en la eficacia de la transmisión de información considerada valiosa, en función de su utilidad y práctica; es decir, como advierten Valladares y Olivé, justó en lo que encuentran los conocimientos tradicionales y no científicos su fuente de legitimación.

La cuestión educativa deberá de ser propuesta en términos de eficacia y utilidad, y en esos términos es en los que el conocimiento tradicional se ha venido planteando y validando al interior de las sociedades que los practican. La posmodernidad es ante todo un cambio de cultura donde, al romperse el paradigma de la modernidad, se redefinen los conceptos de conocimiento y de saber. Y es, en estos conceptos, donde se debe establecer el punto de partida para una nueva construcción pedagógica. Colom y Mèlich advierten lo sucesivo ante la inminente realidad escolar, cuya característica más importante estará en la experienciación y en la participación (*estar ahí*):

“Vemos entonces dos tipos diferentes de saberes; uno formal, fundamentado en los lenguajes, y otro experiencial asentado en la participación y en la experiencia directa (*la cosificación de la cultura y del bien cultural*), el cual tendría como características más determinantes las siguientes:

- Se concibe como cultura, fundamentalmente, a través de los ‘media’, o en todo caso como cultura de la calle.
- Tiene incidencia indiscriminada sobre la población en general.
- Procura el conocimiento real del presente delineado como experiencia vivida.
- Se conciben nuevas formas de cultura nunca codificadas como tales (la moda, la imagen, la publicidad, el deporte, los espectáculos, o las experiencias de animación sociocultural, etc.).
- Se centra en lo que se quiere experimentar o experimentar.
- Se busca la participación activa, por lo que se valora la creatividad y la libertad.
- La proyección cultural se decanta como acción vital.
- Se da la posibilidad del hedonismo y el placer cultural” (1997, pág. 63).

Así, más por practicidad que por analogía, conviene que el punto de partida sea el conocimiento tradicional contextualizado. Bajo las vicisitudes que se avecinan, la escuela no puede ser otra, que no sea la de la utilidad y de la necesidad, de lo que funciona en el contexto... como el conocimiento tradicional.

Desde la visión de Luhmann, donde el sistema⁶⁰ educativo es un subsistema básico de la sociedad, que no admite gradación axiológica u ontológica; es preciso emanciparse de la visión clásica de la *paideia* concretada en el mito de la caverna de Platón, donde el hombre evoluciona en un proceso de perfeccionamiento hacia su ser verdadero, mientras avanza de la falsedad en las tinieblas hacia la luz del sol. En la posmodernidad no hay un bien inmutable, y menos uno situado por encima de los otros, ello además perpetuaría la lógica de la clasificación social y la lógica de la escala dominante denunciadas por Boaventura Santos, donde la caverna sería reducida a la condición de la no-existencia. El sol es otra estrella y nada más, no necesariamente “la luz verdadera”, ni el centro del universo, “[...] —¡Oh! ¿Cuál sería tu dicha si no tuvieras a quienes iluminas?” (Nietzsche, 2010, pág. 49). En eso empatan

⁶⁰ Habermas es uno de los más importantes críticos de Luhmann, por ello es al tiempo uno de los más grandes conocedores de su trabajo, de esto que convenga rescatar su definición de sistema:

“Los sistemas son unidades estructuradas de forma invariable respecto al tiempo, que se mantienen en un entorno complejo y cambiante estabilizando una diferencia dentro/fuera” (1990, pág. 312).

las perspectivas de Luhmann y Santos: las dicotomías en oposición entre instruido y no instruido, bien educado y mal educado; y las dicotomías propias a cada una de las lógicas de la no-existencia.

En apartados anteriores se dedicó atención suficiente para exponer la visión de Santos, no así de Luhmann; es preciso, entonces, recuperar la hipótesis de este último:

“La sustitución de un valor supremo monótono, inmutable, por un código binario y la adscripción a él de programas en calidad de normas de decisión generan la diferenciación de un particular sistema funcional en la sociedad. Donde primero y más claramente se ha producido esta disolución de la perfección absoluta y universal en una diferenciación entre codificación y programación es en el sistema científico. El código que en él se emplea es verdadero/falso; sus programas están estructurados de cara a ganar nuevos conocimientos. A tal efecto se desarrollan teorías (programas de investigación) y métodos (procedimientos de decisión) que deben hacer posible la adscripción de conocimientos a los valores verdadero/falso; por lo que la constatación de falsedades, la ‘falsación’ de enunciados, también se considera una ganancia.

[...] Efectivamente, también hay un código para la educación, pero —y ésta es nuestra hipótesis— no se encuentra en los programas del sistema: lo que se codifica es únicamente la selección social y no, como pretende la pedagogía, unos valores de acuerdo con una representación medieval de un mundo de perfecciones absolutas, axiomáticas, inmutables. En tal sentido, comete un error la pedagogía al considerar la selección social como algo socialmente condicionado e impuesto, como una función que contradice los supuestos fines de la educación” (Luhmann & Schorr, 1990, pág. 56).

Los fines de la educación están enlazados con los principios de selección social de la modernidad, con la lógica de la clasificación social. Cuando la educación se percibe a sí misma, no puede dejar de asumir que su objetivo es el perfeccionamiento del hombre, como si fuera posible que hubiera hombres inferiores y hombres superiores. Hace tiempo que en buena parte del mundo se dejaron los títulos nobiliarios para la historia, pero la educación, no obstante, establece estas distinciones, estos grados de superioridad, utilizando artilugios como calificaciones, evaluaciones, títulos, diplomas, selectividad, etc. La carrera profesional

como el ápice de la evolución del individuo; “—Señor Licenciado... ¡oh! Perdona, quise decir ¡*Doctor!*”.

Otro problema desde la visión de Luhmann, es que se ha tratado al educando y al educador como si fuesen una máquina trivial: a tal *input*, de forma fija según su programación, se obtiene tal *output*. Cuando en realidad son seres no lineales⁶¹, por lo tanto, el modo en que actúan es caótico. Pero resulta que la educación formal trata a los educandos y a los educadores como máquinas triviales porque es mucho más simple controlar y dirigir su comportamiento. Luhmann no se equivoca cuando señala lo siguiente:

“Es evidente que todos los sistemas psíquicos, todos los niños, todos los escolares y educandos son máquinas no triviales. En eso están de acuerdo todos los pedagogos. Pero el hecho cierto es que, en aras de la ‘seguridad’ y la fiabilidad, se suele tratar a los educandos como máquinas triviales: en lugar de dar mayor libertad de movimientos al Yo, de permitirle una mayor ‘inseguridad’ en su relación con el programa, se aferra el educador [porque así se le demanda] a una idea de libertad entendida como aceptación de lo necesario, como disposición a hacer por propia voluntad lo que se considera necesario –se admite la cooperación del Yo, pero siempre que renuncie a estorbar el programa—. Las máquinas triviales son más fáciles de observar y evaluar” (1990, pág. 59).

No ocurre de otra forma porque los monstruos fríos odian el caos y la incertidumbre, y como odian el caos y la incertidumbre, entonces también odian la realidad. El orden es el lugar desde donde operaba la racionalidad en la modernidad, de esto que, bajo ese paradigma, la verdad se definiera en oposición a la incertidumbre; juntos, orden y certeza formaban un bucle, una consecuencia del otro y a la inversa. En las nuevas realidades esto ya no es así, no necesariamente; recordemos entonces que la escuela es una institución moderna, para la que también estos principios se han derrumbado. Sin embargo, la educación formal en sus procesos hace oídos sordos a la complejidad, la niega, sólo cuenta con las herramientas analíticas de la racionalidad moderna, y no le funcionan porque es indefinida. Persiste en sus esfuerzos por esquematizar situaciones y dar explicaciones propias de un sistema lineal que

⁶¹ Lo mismo que el sistema educativo.

no existe, porque no sólo el mundo educativo, sino el mundo en general es complejo (Colom, 2005, págs. 1325-1326).

2.7. EDUCAR EN LA POSMODERNIDAD: UN CAOS

*“Nosotros somos criaturas del viejo sistema, que, a pesar de todo,
queremos ayudar a construir el nuevo sistema:
uno de nuestros programas debe
ser nosotros mismos”*
—G. Leakey⁶².

La teoría de las estructuras disipativas de Ilya Prigogine influyó profundamente no sólo en química o termodinámica, sino que sus postulados tuvieron repercusiones en las más diversas esferas del conocimiento. Un ejemplo popular es el principio del *efecto mariposa*⁶³ planteado por Edward Norton Lorenz para explicar el comportamiento caótico de sistemas inestables, tales como el tiempo meteorológico y su predictibilidad (Deterministic Nonperiodic Flow, 1962), ni siquiera su modelo de diagrama del atractor extraño es tan popular como su pregunta: *Does the Flap of a Butterfly's wings in Brazil Set Off a Tornado in Texas?* La idea de fondo es que, dada la existencia de una cantidad abrumadora de circunstancias en un sistema, la más pequeña variación en un punto (el aleteo de una mariposa) puede con el tiempo generar un efecto, no lineal, mucho mayor en otro punto dentro del sistema (un tornado en Texas). De forma general la Teoría del caos, como también se le conoce a esta serie de postulados, plantea que, a pesar de cierto grado de predictibilidad temporal, los sistemas eventualmente tenderán a complejizarse; es decir, volverse caóticos y, por tanto, se imposibilitará su predictibilidad hasta que, una vez más, eventualmente alcancen un nuevo

⁶² La frase se le suele atribuir a Edgar Morin por hacer referencia a ella, ver: Morin, Edgar (1981), *Pour sortir du XX e siècle*, París, Fernand Nathan. Pág. 372.

⁶³ El adjetivo “popular” atiende a que la idea es probablemente bien conocida, incluso se filmó una película titulada *The Butterfly Effect*, escrita y dirigida por Eric Bress que se estrenó en 2004. Se posicionó como la no. 1 en su semana de estreno y llegó a recaudar la cantidad de \$96,060,858 dólares. Incluso se hace referencia a este concepto en la serie de televisión *Los Simpson*, en el capítulo “Trilogía del Terror” de la Temporada 12. Sólo por mencionar un par de ejemplos sobre la popularidad del concepto.

punto de bifurcación que les permita volver al orden (muy difícilmente al mismo) y, a mayor inestabilidad en un sistema, mayor sensibilidad de éste a los efectos de procesos complejos; del orden surge el caos y de éste nace el orden para continuar así en lo sucesivo (Cazau, 2016).

Partiendo de lo anterior, si Prigogine (1997) tiene razón en que en la teoría del caos la dicotomía entre ciencias se diluye y, por lo tanto, es posible analizar el fenómeno humano como uno de tantos sistemas no lineales alejados del equilibrio⁶⁴. Se abre la posibilidad de aproximarse a la contingente realidad social con un nuevo arsenal teórico que, de forma natural, puede atender las complejidades del cambio, la innovación y la constante evolución de la vida y los sistemas; se resuelve la paradoja de explicar la contingencia, la innovación, lo indefinido y la incertidumbre desde la perspectiva de la modernidad positivista. En la esfera de lo educativo, ahora resulta viable abandonar la esquematización de situaciones, y perseguir aplicaciones y planteamientos para una “realidad no real”, inexistente, pero que era percibida como ordenada y lineal, como un espejismo, donde a mismos estímulos, mismos efectos. Es preciso abandonar la pedagogía que percibe la realidad educativa desde supuestos pre-pensados y que no son, de ninguna manera, cercanos a la realidad educativa contemporánea. “La teoría del caos procura una aproximación a la comprensión de la realidad más acorde con las características de la realidad a la que se aplica⁶⁵ (una realidad social desordenada, compleja, contingente, incierta, dinámica, cambiante, etcétera), por lo que se conformaría como la gramática de una nueva narración acerca de la realidad, fundamentalmente de la realidad compleja” (Colom, 2005, pág. 1328).

Pablo Cazau, proporciona un ejemplo, particularmente bien logrado, sobre la psicología genética de Piaget analizada desde la teoría de las estructuras disipativas:

“Si examinamos la evolución de la inteligencia según Piaget, la veremos desarrollarse en términos de desestructuraciones o pérdidas de equilibrio, que conducirán a nuevas reestructuraciones o equilibrios superiores y más sutiles.

⁶⁴ “Las personas se parecen mucho al clima: tienen comportamientos predictibles pero también impredecibles, y nunca se pueden descubrir todos los factores que sobre ellas actúan” (Cazau, 2016, pág. 80).

⁶⁵ Justo como los conocimientos tradicionales.

Las estructuras cognoscitivas de Piaget, tales como el grupo práctico de los desplazamientos y, más adelante, los reticulados y otras, pueden ser comprendidas como estructuras disipativas, en la terminología de Prigogine. Las razones para trazar semejante comparación son, por lo menos, las siguientes:

- a) Piaget sostiene que cuando se produce un desequilibrio, el sistema mental existente hasta entonces buscará instrumentar medidas compensatorias que, lejos de retornar al equilibrio original, intenta un nuevo equilibrio mediante la construcción de una nueva estructura sobre la base de la anterior, nueva estructura que resulta evolutivamente más adaptativa. Cada nuevo estadio viene definido por una nueva estructura, es decir representa un salto hacia una nueva estructura disipativa. El retorno al equilibrio original es lo contrario de un proceso evolutivo.
- b) En el periodo de tiempo donde se verifica el desequilibrio, el psiquismo resulta ser altamente sensible a las influencias del 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 es acomodado a la nueva estructura. Pero en un momento subsiguiente, el nuevo desequilibrio producido obligará al niño a buscar estímulos, se tornará más sensible a lo que ocurre en su entorno para poder generar una nueva estructura disipativa (asimilación). La acomodación es un tiempo de consolidación de estructuras, y la asimilación es un tiempo de búsqueda de estructuras nuevas y más complejas.
- c) Estos nuevos estímulos ambientales suelen ser muy insignificantes y ocurrir por azar, pero producen consecuencias importantes a los efectos de la constitución de la nueva estructura. Un bebé puede tocar por azar, mientras agita incoordinadamente sus manos, una campanilla. Mediante un efecto de realimentación positiva esta influencia crece cada vez más permitiendo la instauración de reacciones circulares secundarias, y éstas a su vez las reacciones terciarias y finalmente ellas conducirán nada menos que a la construcción de la primera estructura cognoscitiva propiamente dicha: el grupo práctico de los desplazamientos [...]” (2016, pág. 79).

Otro buen ejemplo en la arena del lenguaje como sistema abierto, es el proceso de creación de un texto científico o una tesis. Del primer punto de bifurcación, lo primero que surge es una idea difusa o una conjetura ambigua, un estado caótico de confusión y de incertidumbre, que progresivamente se desarrolla y evoluciona; ideas y supuestos difusos, delimitaciones, preguntas y objetivos desconectados, notas y borradores confusos. Y de este caos impredecible, de un océano de potenciales combinaciones dónde mucho se desecha y se pierde de forma entrópica, al llegar a un nuevo punto de bifurcación, surge el orden. Es un proceso dramático si consideramos que la vida –de sólo cuatro bases nitrogenadas: adenina (A), la citosina (C), la guanina (G) y la timina (T) – ha conseguido manifestarse de formas tan diversas; ahora sólo imaginemos lo que pudiera surgir de veintisiete letras del abecedario, las bases nitrogenadas de nuestro lenguaje (Cazau, 2016, pág. 85).

O el *monomito o periplo del héroe*, donde éste sale de un punto de estabilidad u orden, a una aventura incierta o caos para eventualmente, de forma trágica o no, llegar a un nuevo punto de orden. La llamada a la aventura, como el punto de bifurcación inicial que rompe la estabilidad del sistema e impulsa al héroe a iniciar la partida, que lo lleva a pasar por un proceso de etapas complejas e incertidumbre, hasta que eventualmente regresa. Este nuevo punto de equilibrio, la libertad para vivir, es el orden nacido del caos (Campbell, 1959).

De la misma forma, el docente del nuevo paradigma, fuera ya de la vieja zona de confort de la modernidad, necesariamente dentro del sistema internacional requiere capacidad para enfrentarse a múltiples realidades caóticas, interconectadas, intensamente dinámicas y globalizadas; desarrollar su habilidad para aproximarse a procesos definidos en términos de bifurcaciones, atractores, estructuras disipativas y fractales; necesita hacerse de nuevas herramientas, de nuevas armas, porque las viejas ya no funcionan o funcionan cada vez menos: “El contexto natural de ubicación de la teoría del caos es la complejidad –los sistemas complejos– de tal manera que sin situaciones complejas no se daría el caos; por tanto, hablar de teoría del caos supone aceptar el desorden, la innovación y el movimiento como aspectos inherentes a cualquier situación caótica, por lo que la teoría del caos, indudablemente, se nos presenta como otro fundamento para la teoría social y, por ende, educativa. Por tanto, aporta un cambio de paradigma en referencia al concepto de ciencia que en educación se viene utilizando habitualmente” (Colom, 2005, págs. 1327-1328).

Como Antonio J. Colom Cañellas (2005, pág. 1329) señala –cuya perspectiva ha resultado nodal para este apartado, como ya se habrá podido notar–, la educación al fundamentarse en la perspectiva planteada, además de ser parte de lo social, ha permitido revelar las siguientes dinámicas que, aunque presentes en el paradigma positivista de la modernidad, fueron relegadas a la invisibilidad, lo que Santos llama lo no-existente:

El primer elemento visibilizado por la teoría del caos es que el desarrollo es imprevisible. A mismos ambientes educativos, evoluciones diferentes. El segundo elemento parte desde el presupuesto de que la educación integra al discente, pero, al hacerlo, al proporcionarle nueva información, lo reestructura y lo desordena, lo modifica de tal suerte que lo coloca, después de un proceso caótico, en un punto de bifurcación antes ajeno a él, nuevo. El tercer elemento puesto en evidencia desde las estructuras disipativas, es que no sólo el punto de partida es diferente para cada estudiante, sino que, como si fueran distintos atractores extraños, la educación de por sí se imparte a sujetos diferentes; por ello no se pueden obtener sino resultados distintos y, eventualmente, dramáticamente impredecibles. El cuarto elemento reconoce que, si bien, el currículum sirve para ordenar la enseñanza y el aprendizaje; una misma concepción curricular da lugar a prácticas diversas. Cualquier docente habrá experimentado más de una vez como, a pesar de impartir la misma materia bajo condiciones relativamente similares, el desarrollo del curso evoluciona de forma dramáticamente distinta, todo varía de un grupo a otro; se trabaja con humanos no con máquinas triviales, aunque se les pretenda como tales.

De estos elementos se puede desprender uno posterior; el estancamiento del alumno en un grado específico del sistema educativo, aun cuando se hayan realizado las labores debidas dentro de los supuestos pedagógicos, y la subsecuente imposibilidad para la obtención de los títulos de acreditación. Este fenómeno evidencia que el sistema educativo no es, de ninguna forma, ordenado ni previsible. La familia, la comunidad, el barrio, los medios, la economía mundial; todo influye en la práctica educativa, si el alumno no asiste a clase, si los padres no alcanzan a cubrir la colegiatura, si el alumno tiene que trabajar para mantener a su madre enferma, si éste sufre violencia en casa o si su tío abusa sexualmente de él; cualquier elemento, por más insignificante que parezca, en un sistema no lineal, generará resultados impredecibles y ello no es, ciertamente, culpa del docente ¿verdad? De hecho,

como Colom señala, los trastornos mentales tienden a aparecer cuando las imágenes del yo se vuelven rígidas, lineales, cuando limitan la posibilidad de que se generen respuestas abiertas; por lo tanto, y esto es muy importante, el caos es mentalmente saludable.

Al final, el caos no es más que la dinámica regular de la naturaleza, la indeterminación creativa de ésta, con la que los seres humanos compartimos nuestra existencia y nuestro comportamiento. No obstante, por alguna razón nos preocupa, la incertidumbre y el caos nos generan angustia; aún en estos tiempos se vive con la obsesión por ordenarlo todo, se le ponen límites a la determinación, a la vida y a la creatividad, y al imponer está obsesión se enferma a lo demás, se obliga al resto a adaptarse a Occidente, en lugar de buscar adaptarse a lo natural, justo como otros elementos del universo lo hacen. Por el contrario, la teoría del caos abre la posibilidad a liberarnos del miedo a la incertidumbre, de esta ansiedad por conocer con seguridad lo que depara el futuro –parece ser que no nos basta con tener por cierta la garantía de que eventualmente habremos de morir–, permite aceptar que es muy poco lo que se puede tener bajo control, facilitando el flujo de la creatividad natural (Briggs & Peat, 1999, págs. 5-7).

Es menester reconocer –en oposición al pensamiento Francis Bacon (1933) en su *Novum Organum*; donde la ciencia da al hombre la capacidad de dominar la naturaleza– que el comportamiento de la naturaleza resulta en innumerables ocasiones imprevisible, es constantemente creativo y, precisamente, su creatividad descansa en lo impredecible de la sucesión constante entre orden y caos. No hay que olvidar que la creatividad no es azarosa ni aleatoria, sino que sigue patrones específicos. Cuando el orden reina en la naturaleza son habituales las bifurcaciones –giros repentinos– hacia el caos, y a partir de ese punto comienza un periodo creativo que guía el proceso hacia el orden, en un continuo ir y devenir relativos (Moreno Doña, 2016, pág. 40).

No queda sino aceptar que la especie humana es parte de la naturaleza, de esto podemos deducir, o más bien reconocer, que el modelo de comportamiento que seguimos tampoco debe diferir mucho del de la naturaleza; por lo tanto, todos los aspectos de nuestra existencia son de por sí creativos. Y de aceptar la imposibilidad de controlar a la naturaleza, de asumirnos como parte de ella, se nutrirá la potencial capacidad creativa de la especie humana; a diferencia del modelo positivista moderno seguido por muchas sociedades

contemporáneas occidentalizadas, que constriñe el potencial creativo desde la niñez. Se podría afirmar que no olvidamos de manera natural sino que esta dinámica cultural, entendida en su sentido más amplio, nos hace abandonar el impulso creativo para abrazar procesos mecanizados medibles, cuantificables, esperables y controlables; dinámica que es, por sobre el resto de otras instituciones, impuesta en la escuela (Moreno Doña, 2016, pág. 58).

Esta escuela moderna –racional, analítica, reduccionista, lineal, competitiva, expansiva, cuantitativa y dominadora–, presumiendo siempre seguir a la vanguardia de los nuevos paradigmas, a nivel discursivo pregona abrazar buena parte de los postulados expuestos por las críticas a la modernidad; hoy es común leer leyes y proyectos educativos en donde términos como intuición, no lineal, holístico o cooperación se mencionan con reiteración. Por ejemplo, para el caso de México, basta con revisar los portales *web* del Gobierno Federal para encontrarse con discursos como el siguiente:

“Los estudios más recientes en materia educativa cuestionan el método conductista de la educación, que tanto impacto tuvo en la educación escolarizada durante el siglo pasado y que, entre otras técnicas, empleaba el condicionamiento y el castigo como una práctica válida y generalizada [...].

Una aportación de gran trascendencia en el campo educativo es el entendimiento del lugar de los afectos y la motivación en el aprendizaje, y de cómo la configuración de nuevas prácticas para guiar los aprendizajes repercute en el bienestar de los estudiantes, su desempeño académico e incluso su permanencia en la escuela y la conclusión de sus estudios. Resulta cada vez más claro que las emociones dejan una huella duradera, positiva o negativa, en los logros de aprendizaje. Por ello, el quehacer de la escuela es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer y expresar sus emociones, regularlas por sí mismos y saber cómo influyen en sus relaciones y su proceso educativo.

Otro elemento fundamental en el que la investigación educativa ha ahondado es en el aprecio por aprender como una característica intrínsecamente individual y humana. El aprendizaje ocurre en todo momento de la vida, en varias dimensiones y modalidades, con diversos propósitos y en respuesta a múltiples estímulos. No obstante, este requiere el compromiso del estudiante para participar en su propio

aprendizaje y en el de sus pares. A partir de la investigación educativa enfocada en la cultura escolar, el planteamiento curricular considera que el aprendizaje está estrechamente relacionado con la capacidad individual y colectiva de modificar entendimientos, creencias y comportamientos en respuesta a la experiencia y el conocimiento, la autorregulación de cara a la complejidad e incertidumbre, y, sobre todo, el amor, la curiosidad y la disposición positiva hacia el conocimiento. Por ello, las comunidades educativas han de colocar al estudiante y el máximo logro de sus aprendizajes en el centro de la práctica educativa y propiciar que este sienta interés por aprender y se apropie de su proceso de aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública; planypogramasdestudio.sep.gob.mx).

Pero lo cierto es que la dinámica interna de la institución escolar es contraria a lo que dichos paradigmas proponen en cuanto al aprendizaje. En el cotidiano de la realidad, la escuela sigue planteando el quehacer docente de manera jerárquica, es el mecanismo que utiliza para mantener el control de todo aquello que ocurre a su interior; lo que busca no es otra cosa que el control del quehacer estudiantil, limitando la creatividad de los dicentes y de los docentes por medio de la eliminación de sus grados de libertad. Su obsesión por controlarlo todo y a todos los que están inmersos en dicha dinámica institucional, genera que se burocraticen las relaciones humanas que allí se producen, ya entre educadores y educandos, ya entre educadores y educadores, ya entre los propios educandos. Todo se esteriliza y se castra a partir de dicha linealidad, ¡ah! ¡Pero bien que se consigue alcanzar el orden! ¡Qué orgullo poder predecir el resultado del quehacer educativo! Vaya que una escuela tan ordenada es de admirar, comienza a aparecer un alumno-tipo, que bueno y deseable es el estudiante que sea capaz de seguir todas las normas, ninguna propuesta por él, y que además dé muestras veraces de una conducta aprendida⁶⁶. Sobra decir que en lo anterior se hace desaparecer la creatividad de quienes estén bajo aquel techo (Moreno Doña, 2016, págs. 62-63).

Es la creatividad el sesgo más caótico de la mente, a través de ésta las manifestaciones caóticas de la inteligencia se ponen en evidencia y se coordinan con la naturaleza. Es para la

⁶⁶ Al respecto hay una frase que se le atribuye al Abate Fernando Galiani:

“Toda la educación se reduce a estas dos lecciones: aprender a tolerar la injusticia y aprender a sufrir el aburrimiento”.

razón, de cierta forma, el lado errático que no puede controlar; donde la mente se manifiesta libre y espontánea, en capacidad de romper las estructuras de la normalidad y proponer nuevas lógicas. Si se constriñe la creatividad, se constriñe también la cualidad de la inteligencia humana que es capaz de romper el orden, de generar bifurcaciones, desde donde nuevos órdenes pueden surgir. Ser creativo es ser inteligente de forma caótica, por lo tanto, no se le puede demandar a alguien –alumno o maestro– que pretenda la construcción del conocimiento, sin que necesariamente requiera de ser creativo, para ello sus aportes deben sobrepasar el nivel de la información, debe romper con lo normal, debe transgredir la situación en cuestión y proponer una nueva dinámica. En otras palabras, la creatividad es la manifestación divergente de la mente que, al entender el cambio como inevitable, no entra en conflicto con la improbabilidad y el desorden; por el contrario, busca perturbar el orden lógico del pensamiento impuesto, generar turbulencia, para establecer un nuevo estadio de análisis de la información desde otro orden (Colom, 2005, págs. 1336-1337).

Los seres humanos, como parte de la naturaleza, son seres potencialmente caóticos, antidogmáticos, creativos e impredecibles; no es fortuito que el sistema educativo de la modernidad, hijo de los monstruos fríos, persiguiera con tanto afán y con tanta prisa, integrarlos a una estructura rígida, ordenada en grados, edades, características y disciplinas; a cualquier costo, incluso el de la violencia. ¿Qué escuela está dispuesta a rendir su control y a sacrificar la certidumbre del orden para abrazar el caos? Por eso los discursos se quedan en eso, en discursos. Por ello la escuela posmoderna (si es que algo como eso fuera posible) “debe educar para una sociedad cambiante y contingente, en donde el orden y desorden se suceden acumulativamente y sucesivamente [...] que eduque para el cambio, para la adaptación continuada a nuevos planteamientos y perspectivas; [...] formulada desde el caos y que desarrollase las capacidades caóticas de sus alumnos, porque sólo así se educaría para el cambio [...] la contingencia forma parte también de la educación” (Colom, 2005, pág. 1338). No obstante, entre lo que debiera ser y lo que es, hay también un abismo; por los nuevos retos y realidades que el nuevo paradigma trae a nuestras vidas, no resulta rentable quedarse a la expectativa, esperando que la institución escolar cambie de tal suerte que se permita evolucionar en este sentido, ello es también una incertidumbre. Los monstruos fríos y la institución escolar son aún demasiado pesados, los cuerpos agonizantes y los muertos,

también pesan; por eso la propuesta se enfoca en el educador, en el docente; aunque no sea algo que se estile como actor en las relaciones internacionales. Éste es mucho más ligero, está en contacto directo con la realidad de sus alumnos, de cierta forma comparte su contexto y desde su trinchera, desde el *curriculum* oculto, puede hacer mucho; la pregunta que más adelante se intentará responder es ¿cómo? Por lo pronto, se parte del supuesto de que la cuestión está en educar al educador o, más bien, de deseducarlo: “la educación sólo puede transformarse educando al educador [entiéndase como emancipando al educador], y no simplemente creando una nueva norma, un nuevo sistema de acción”⁶⁷ (Krishnamurti, 1960, pág. 11).

2.8. UN PUENTE ENTRE LA VIDA Y EL AULA: EL DOCENTE BUFÓN

“Yo os digo: es preciso llevar dentro de uno mismo un caos para poder poner en el mundo una estrella”.

(Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, pág. 56)

Partimos así de reconocer que habitamos en un mundo marcado por las cicatrices de la modernidad, cuando en él se habla de conocimiento se piensa a botepronto en el conocimiento científico y tecnológico, a menos que se quiera correr el riesgo de no ser tomado en serio. A todo lo demás –el uso de las lenguas indígenas o lenguas no nacionales; las nosologías no propias de la medicina moderna y sus tratamientos tradicionales; las visiones del mundo, las teleologías de la existencia humana y las concepciones del éxito; las epistemologías y transmisiones del conocimiento; el género y las organizaciones sociales; etcétera y etcétera– muy apenas se le concede espacio en ámbitos que no sean íntimos o domésticos. No obstante, puede que se dé oportunidad a “todo lo demás” en las arenas

⁶⁷ Que no por ello se deja de considerar que en muchos casos “[...] educar al educador es mucho más difícil que educar al niño, porque el educador ya está definido, fijo” (Krishnamurti, 1960, pág. 8).

formales de la educación⁶⁸, pero no porque se crea que le correspondan, son prestadas, pues los monstruos fríos y sus paradigmas, asumen a la escuela y los espacios académicos formales; es decir, los que son válidos. Se le arrebató la licencia a las transmisiones intergeneracionales de conocimiento y, como se rescató de Valladares y Olivé (2015), también a sus espacios –la cocina de las abuelas, las milpas, los talleres comunitarios, los esteros de pescadores–, es como si hubiéramos olvidado que el mundo es el lugar natural de estudio y no las escuelas: ¡todo proceso pedagógico que se concentre al interior de las aulas! ¡Para eso son las escuelas! ¡Y para ser escuela siga usted éste manual, cumpla usted con el programa del modelo! ¡Inclínese ante el Ministerio de Educación que sanciona la verdad y

⁶⁸ Hay ya muestras interesantes de avance en este sentido; por ejemplo, se pueden analizar algunas de las perspectivas teóricas que justifican la inclusión de las lenguas indígenas en el modelo para la educación básica del Gobierno Federal:

“Al igual que las otras asignaturas que se integran el Campo de Formación Académica Lenguaje y comunicación, en las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena. Segunda lengua. Lengua Indígena se adoptó el enfoque de prácticas sociales del lenguaje.

La noción de prácticas sociales del lenguaje define a los usos del lenguaje como actividades sociales históricamente organizadas y normadas por la cultura: son modos de interacción social que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de reglas, disposiciones, nociones y formas de pensar e interpretar los textos.

Se trata de actividades complejas que se organizan con base en regulaciones sociales y éticas, así como disposiciones culturales o simbólicas que orientan los diferentes modos de hablar, escuchar, dirigirse a las entidades de la naturaleza o a personas con distintas jerarquías sociales; dar consejos, tomar acuerdos en una asamblea o planificar un trabajo colectivo, entre muchas otras. En este sentido, las prácticas sociales del lenguaje son prácticas culturales al igual que cualquier otra, como las productivas agrarias. La diferencia entre una y otra es que, en la primera, el producto es un discurso que se enuncia por medio de un texto; mientras que en la práctica productiva agraria el producto es el maíz o el alimento.

Su función comunicativa no se restringe a comunicarse con otros humanos, ya que el lenguaje nos permite comunicarnos con nosotros mismos y nos hace conscientes, convirtiéndose en un instrumento muy valioso para organizar el pensamiento, reflexionar y construir conocimientos; representar el mundo; o planificar y regular nuestras acciones: ‘El lenguaje media toda la vida social y tiene múltiples funciones en la vida privada y pública [...] damos sentido a nuestra experiencia; nos comunicamos a través del tiempo y del espacio’.

En resumen, el enfoque de prácticas sociales del lenguaje es una forma de entender los usos del lenguaje en tanto acción social y práctica cultural” (Secretaría de Educación Pública; planypogramasdestudio.sep.gob.mx).

También son dignos de mención los esfuerzos que realiza la Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes (SEPI), antes Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (Sederec), del Gobierno de la Ciudad de México. Está institución ofrece talleres abiertos sobre medicina tradicional mexicana, promueve centros que practican y ofrecen estos métodos sanitarios; capacita a sus burócratas en filosofía indígena, con el propósito de que aprendan a hablar las lenguas mexicanas y conozcan más sobre la herencia cultural de estas comunidades; entre otras muchas labores que abonan en la materia.

sus lugares! ¡He aquí, un monstruo de monstruos, el Organismo internacional de ciencia, educación, cultura y desarrollo occidentalizado! ¡He aquí el Sol!

Reconocido está quien decide lo que es saber y quien sabe lo que conviene decidir, reconocido está que saber es una cuestión de gobierno, reconocido está que la legitimación de quien sabe tiene por fuente al legislador. Queda claro que, por eso, se estudia la licenciatura, para tener *licentia*, para tener permiso de saber; porque no basta con sólo saber, hay además que tener derecho a ello y este derecho está monopolizado por los monstruos fríos. Por eso tampoco se dedica un apartado en estas páginas que se ocupe de la distinción entre educación formal, no formal e informal⁶⁹; ello no sólo sería emular las rancias dinámicas de la modernidad por dividir y clasificar, sino porque desde capítulos anteriores “reconocido está” que la única diferencia sustancial es la legitimación de las licencias expedidas por el Estado. El punto ahora es ¿qué hacer ante ello? Y no porque se esté corto de posibilidades⁷⁰, sino porque la acción por omisión, hacer nada, es la única opción no viable desde el posmodernismo de oposición.

Iván Oliva, en la presentación que hace del texto de Alberto Moreno (*Caos y Educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*, 2016), nos recuerda que, si bien, “la gran mayoría de los esfuerzos intelectuales en torno a un campo científico que ha conjugado fenómenos tales como epistemología, complejidad, caos, ciencias cognitivas, teoría de sistemas, redes complejas, entre otras, no ha tenido como referente en su génesis el entendimiento del fenómeno educativo”, también es cierto que “recurrentemente tenemos la ilusión de abordar campos de frontera que en realidad no lo son: simplemente han sido formas de conocimiento invisibilizadas por la educación formal y que de manera gradual se empiezan a re-crear. En estos términos, caos y complejidad no son nociones que se apliquen al campo educativo; surgen y vuelven a él recursivamente, se co-producen y se especifican de forma mutua” (págs. 15-16). En otras palabras, la estructura de la educación formal no es impermeable, en ella de forma recurrente se filtran diversos elementos que no considera

⁶⁹ Que si se quiere, se pueden revisar trabajos como el siguiente:

Soto Fernández, J. R., & Espido Bello, X. E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación Educativa*(9), 311-323.

⁷⁰ Basta con revisar los trabajos de mentes comprometidas, como Everett Reimer, Ivan Illich o Claudio Naranjo, sólo por mencionar algunos.

propios y otros que ni siquiera considera ajenos, porque es ciega a ellos, están del otro lado del abismo y no los ve.

No es que las instituciones educativas de la modernidad sean permisivas o tolerantes ante estos fenómenos que en ella se re-crean, sino que le resultan fantasmas, no puede evitarlo, y en ello irónicamente la ecología de los saberes tiene una ventaja y por ende una potencial oportunidad; la cual aumenta de forma exponencial si cuenta de su lado con quienes interesa la transmisión de conocimiento, la discusión de las ideas y la enseñanza, a quienes la educación formal clasifica como docentes, profesores, normalistas, catedráticos o magisterio; no importa el adjetivo, ellos, quienes quiera que sean, los que buscan la forma de continuar con su labor a pesar de los monstruos fríos, a pesar de los pregones de desencanto de sus “colegas profesores” reducidos ya a meros transmisores de contenidos, los que a pesar de los pesares se las arreglan porque continúan enamorados del fluir de la sabiduría.

Así, al reconocer esta faceta del docente como puente entre lo real y la educación formal, la pregunta cambia, ahora lo que hay que contestar es ¿cómo podrían estos enamorados atender las necesidades e intereses de sus estudiantes, desde las realidades contextuales y culturales en las que se encuentran inmersos? ¿Cómo un docente podría nutrir la educación formal de otros saberes ajenos a lo impuesto por las oligarquías, saberes estigmatizados como no “oficiales”, de tal modo que ésta atienda las necesidades e intereses propios de cada sociedad en su contexto? ¿Cómo puede el docente enfrentar los retos impuestos por los monstruos fríos a su práctica educativa sin morir en el intento?

Hay un pasaje breve en el *Zaratustra* de Nietzsche, que puede que contenga algo que oriente las respuestas, valdría entonces enfatizar ciertos detalles al recordarlo. Resulta que Zaratustra, en resumen, después de haber pasado una década recluido en la montaña, bajó por primera vez en todo ese tiempo hasta el pueblo vecino. Se encontró con una multitud que se había reunido en la plaza pública para apreciar el espectáculo de gran altura que un volatinero estaba por ofrecer, y Zaratustra aprovechó la oportunidad para compartir su palabra, pero todo el pueblo se rio de él. A lo que, asombrado, respondió así:

“—El hombre es una cuerda tendida entre el animal y el superhombre; una cuerda tendida sobre el abismo.

Es peligroso pasar al otro lado, peligroso permanecer en el camino, peligroso mirar hacia atrás; peligroso pararse y peligroso temblar.

La grandeza del hombre está en ser un puente y no un fin; lo que hay en él digno de ser amado es el ser un tránsito y un ocaso [...].”

Zaratustra continuó con su discurso para encontrarse, entristecido, con que el pueblo sólo se reiría todavía más de él. Al tiempo de las burlas, el volatinero ejecutaba su acto, cuando de pronto salió un pintoresco bufón que, avanzando por la misma cuerda del volatinero, sobrepasó a éste de un salto; tal ejecución terminaría por hacerle perder la concentración al equilibrista, quien acabaría cayendo al abismo y, por último, muriendo en una última conversación con Zaratustra. Acto seguido...

“Luego que Zaratustra hubo hablado a su corazón, colocó el cadáver sobre sus espaldas y se puso en marcha. No había caminado cien pasos, cuando un hombre se deslizó hasta él y le habló al oído en voz baja. ¡Era el bufón de la torre!

—Aléjate de esta ciudad, ¡oh Zaratustra! —le insinuó—. Hay aquí mucha gente que te aborrece. Los buenos y los justos te aborrecen y te llaman su enemigo y su detractor; los fieles de la verdadera creencia te aborrecen y te consideran un peligro para el pueblo. Suerte tuya ha sido que se burlaran de ti, porque verdaderamente hablas como un bufón. Suerte tuya ha sido asociarte al perro muerto; humillándote así te has salvado por esta vez. Pero vete de esta ciudad, si no, yo saltaría mañana por encima de un muerto” (2010, págs. 54-60).

Se revelan así dos vías, dos funciones para estos enamorados del fluir de la sabiduría; las de fungir como puente y como bufón. Ello posibilitaría la copresencia de los dos lados de la línea marcada por el pensamiento abismal y, además, permitirían mayores márgenes de libertad al quehacer docente. No obstante, como bien señala Alberto Moreno descansando sobre el pensamiento de Humberto Maturana; por sí sola la libertad no deviene en creación necesariamente, ésta requiere de una fuerte carga emocional, de confiar en el otro y en uno mismo, la ‘emoción del amor’, basada en la aceptación del otro y sus circunstancias como un legítimo otro; así, esta nueva libertad se podría dirigir a integrar un proceso creativo (2016, pág. 82). Es preciso deshacernos de la lógica de la clasificación social y eliminar toda consideración que imagine al docente como un Robinson Crusoe educando a Viernes ¿qué

puede saber el primero del contexto en el que cohabitan, que no sea superado por el conocimiento que por tradición porta el segundo? ¿Qué hubieran ganado o dejado de perder, si se hubieran relacionado desde una ecología de los reconocimientos? Ciertamente como ya se ha mencionado, para desarrollar una epistemología del sur e integrar los conocimientos tradicionales a la educación formal –para así aprovechar el vasto campo de experiencias de lo no-existente– se requiere realizar un esfuerzo de descentramiento profundo, y ello no se hace estando solo.

Desde la ecología de los saberes, el docente requiere cuestionar la lógica de la monocultura del saber y el rigor del saber, practicar el debate epistemológico para construir el diálogo entre diversos criterios de validez y conocimientos activos en las prácticas sociales, vivos en el cotidiano. Debe liberarse de la rigidez de sus parámetros, derrumbar su orden y abrazar el libre flujo caótico de la naturaleza, “el caos plantea que la creatividad caótica, a través de la diversidad que presentan los distintos individuos cuando se agrupan, tiene un tremendo potencial. Los procesos de educación informal tienen vida cuando la diversidad de caracteres e intereses es aceptada y se respetan en la práctica la variedad de individuos, de estilos, de recursos y otros” (Moreno Doña, 2016, pág. 90). De lograrlo, el docente habrá borrado los abismos entre *La Cultura y las otras culturas*; entre el conocimiento científico, riguroso y verdadero y los conocimientos indígenas, populares, laicos y campesinos; entre *La Civilización y los salvajes o bárbaros*; y entre el hombre y la naturaleza. Así, aún en completo silencio, la mera presencia de este docente clamará:

“¡Tengan cuidado, filósofos, amigos del conocimiento, y sobre todo guárdense del martirio, de esa tendencia cruel a ‘sufrir por la verdad’! ¡Incluso defiéndanse de ustedes mismos! [...] pues la lucha contra el peligro, la difamación, la sospecha, la repulsa y otras consecuencias aún más toscas del odio, los impulsarán a desempeñar el papel de defensores de la verdad en la Tierra. ¡Como si la ‘verdad’ fuese una persona tan indefensa y torpe que necesitase defensores! [...] En última instancia, bien saben que resulta del todo indiferente que sean ustedes quienes tengan la razón; también saben que hasta ahora ningún filósofo ha tenido la razón, y que sin duda hay una veracidad más laudable en cada uno de los pequeños signos de interrogación que

colocan detrás de sus palabras favoritas y de sus doctrinas favoritas” (Nietzsche, 2014, parte II, § 25).

A pesar de lo anterior, es inevitable que genere sospecha y desconfianza aquel docente que abiertamente plantee que al atribuir credibilidad a otros saberes no se está desacreditando a la ciencia moderna. El eco que resuene donde las oligarquías, no será el más melodioso cuando lo que se propone es conceder las mismas oportunidades para todos los tipos de saberes de ser igualmente partícipes de las disputas epistemológicas, aun cuando en ningún momento se les atribuya igual validez, y resonará aun peor cuando se ponga en evidencia que se está reconociendo que, en principio, todos los conocimientos tienen limitantes; incluidas las razones que justifican que dichas oligarquías, y la redundancia es intencional, estén justo donde están.

Una posible opción para librar estos sospechosismos, se puede encontrar dentro de los factores que de por sí intervienen en el proceso educativo informal. Ello es interesante pues, en este *continuum* que ocurre entre los sujetos y los objetos, si bien de entrada se pudiera considerar que sería el docente el que salva a los conocimientos tradicionales de la condición de no-existencia –para luego integrarlos a la educación formal y así atender las condiciones de su quehacer educativo contextualizado y demás–, termina por resultar que son los conocimientos tradicionales y los factores de los procesos educativos informales, los que más bien acaban por salvarle.

Antes de continuar con lo que salvaría al tipo de docente que aquí interesa; conviene considerar que la educación informal es un proceso propio de la formación de los miembros de una comunidad, de la que sea. Aunque se entiende que de por sí el fenómeno educativo (sin etiquetas) resulta más un producto cultural que institucional, se admite el calificativo de informal porque sería demasiado atrevimiento llamarle *educación normal* y también porque es justo en la informalidad de la cotidianeidad desde donde los miembros de una comunidad desarrollan la diversidad de sus propios procesos, ya sean éstos cognitivos, morales, sanitarios, políticos, religiosos, actitudinales o los que les correspondan, pues la educación informal se particulariza para cada caso. Por ello, quienes participan en ésta, deben conocer los patrones necesarios para interactuar, los cuales muchas veces no son explícitos ni están del todo claros, tienden a ser complejos, espontáneos, caóticos y, por lo tanto,

autoorganizados –quien en una pulquería, durante una jornada laboral de albañilería o en un gimnasio de box de una colonia popular haya atestiguado un duelo de albures, sabrá bien de lo que se habla–; justo lo que se pudiera esperar de los procesos de la naturaleza. Este proceso autoorganizativo de la educación informal es la consecuencia de la intervención intrínseca de los siguientes factores; la lista que a continuación se presenta, según comparte Alberto Moreno, es el resultado de diez años de investigación sobre estos procesos educativos informales, es entonces de suponer que no se le puede tomar tan a la ligera:

- Conocimientos previos.
- Conversación.
- Cooperación.
- Educación transgeneracional.
- Emocionalidad.
- Humor.
- Incertidumbre.
- Naturaleza como medio de aprendizaje.
- Observación.
- Práctica constante.
- Aprendizaje práctico.
- Autonomía
- Espacios multiproxémicos y tiempos policrónicos (2016, págs. 73-74).

Sin duda el trabajo de Moreno es profundo y bien logrado, sin embargo, para los objetivos que aquí se buscan, no se precisa tratar cada uno de estos factores; no es éste el espacio ni es esa la intención. Por delimitación, de entre todos los factores que intervienen en las dinámicas educativas informales, en esta investigación se pone el foco en el humor; se traen a colación el resto de los factores porque, en mayor o menor grado, unos y otros se encuentran interrelacionados.

Ahora bien, ya se habló del docente como puente, no así del docente como bufón. Esto último es importante porque, como quedará demostrado, será la vía que habrá de salvarle el pellejo o, al menos, la que posibilitará las oportunidades de hacerlo. Aunque, como ahora

se sabe, no hay certeza de ello; cualquier momento distinto del instante presente no es sino un potencial punto de bifurcación e incertidumbre hacia un nuevo e impredecible orden. En palabras de Moreno Doña:

“El descubrimiento requiere aceptar la incertidumbre propia de enfrentarse a lo desconocido, al novedoso viaje del aprendizaje. Los profesores y los estudiantes podemos saber, y sabemos, por dónde comienza el proceso educativo, pero nunca podemos tener la certeza de cómo concluirá. Dicha incertidumbre es la que nos permite focalizar nuestro viaje en el gozo del navegar, más que en el objetivo final resultante. La incertidumbre genera preguntas desafiantes que se convierten en gozo y disfrute cuando existen elementos de seguridad que nos permiten vivir dicha incertidumbre como un desafío. Y ese gozo [...] es evidenciado, entre otras cosas, por el humor presente en la experiencia de aprendizaje” (2016, pág. 116).

Se le denomina *filosofía negativa* a la vía que aquí se recomienda para el docente, la cual se recupera de la visión de Oscar Brenifier –inspirada en el concepto de *teología negativa*–; quien además la empata con la corriente de la *antifilosofía*. Si bien la obra de Brenifier socorrerá de forma constante los argumentos que construyan esta segunda función del docente, se precisa avanzar con cautela respecto al concepto de antifilosofía, pues no es siempre acertado permitirse el uso indistinto de estos mecanismos; de entrada, la antifilosofía no es en estricto sentido una escuela claramente unificada.

Brenifier gusta utilizar el diálogo del Hippias menor para introducir su concepto de la vía negativa de la práctica filosófica⁷¹. En resumen, Hippias y Sócrates discuten sobre el problema de la mentira, debaten quién tiene mejor comportamiento, si Ulises o Aquiles; el sofista argumenta que Aquiles es mejor persona porque no miente, mientras que por astucia

⁷¹ Véase:

Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*. (G. Arnaiz, Ed.) Valencia: Diálogo.

Brenifier, O. (Marzo de 2011). Nasrudín: un maestro de la vía negativa. *A Parte Rei*(74). Obtenido de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>.

También existe un cuadernillo en formato electrónico de publicación informal que Brenifier realiza con Isabelle Millon titulado *Aprender a filosofar con Nasreddin Hodja*, donde de igual forma recurre al diálogo de Hippias menor.

Ulises pronuncia discursos falsos. Para derrotar tal argumento, Sócrates señala que Aquiles también realiza afirmaciones falsas; Hippias, defendiendo a su favorito, contraargumenta que Aquiles no miente de forma consciente, que siempre es sincero y que a lo más sólo cambia de opinión. El diálogo termina cuando Sócrates objeta que Ulises es mejor que Aquiles, porque cuando miente sabe bien que está mintiendo y, por lo tanto, conoce mejor la verdad que Aquiles.

En el mismo sentido, justo como se concluía desde el primer capítulo del marco teórico, la verdad es un paradigma que ha llegado a su límite, que eventualmente será sustituido, la falsedad le es intrínseca y es mera cuestión de tiempo antes de que quede expuesta. Es decir, la verdad, si es que existe, no es asequible; en cambio, y esta es una propuesta de la vía negativa, podemos negar lo que no es y, así, viabilizar su determinación. Recuperando a Sócrates, Oscar Brenifier explica el sentido de esta vía como sigue:

“[...]Sócrates defiende la mentira para defender la verdad, con la misma ironía con la que afirma su propia ignorancia para poder enseñar. Este comportamiento, que Sócrates pone en práctica aquí de manera conceptual y racional, podemos encontrarlo también –aunque de manera más lúdica– en el payaso, el actor, el novelista, el humorista o el caricaturista.

Estos modos de expresión tan comunes describen ciertos comportamientos, personajes y situaciones con el fin de criticarlos, proponiendo precisamente lo opuesto de lo que representan. Así, el personaje presuntuoso, el egoísta, el hipócrita, el ambicioso o cualquier otro defecto que presente cualquier otra conducta similar, serán presentados de manera tan ridícula, grosera y exagerada que su misma escenificación constituirá una crítica evidente para todos aquellos que padecen estos defectos. Esto se hace con el fin de animarlos a que pongan en práctica la cualidad opuesta o, al menos, a cumplir con la obligación de ‘conocerse a uno mismo’. Un aspecto interesante de este esquema se encuentra en la gran proporción de ‘sobrentendidos’ de estas modalidades de expresión, que dejan un amplio margen a la ambigüedad y, al mismo tiempo, mucho espacio para la libertad, puesto que no agotan su significado por completo y permiten múltiples representaciones e interpretaciones” (2011, págs. 13-14).

Para Brenifier, la antifilosofía prefiere mostrar e impactar antes que decir y explicar; por ello, al tiempo resulta “irónico” que sea Sócrates –el arquetipo del filósofo a admirar, inicio de un linaje que continuaría con Platón, Aristóteles, Cicerón, Séneca, Alfarabi, Averroes y de ahí al renacimiento en Europa y la modernidad– quien estructure una demoledora forma de discurso a la que se conoce como ironía, ejercicio de interpelación discursiva que dice lo contrario de lo que dice (2011, pág. 16). Hannah Arendt, en “El pensar y las reflexiones morales”, opina de forma muy similar sobre el fenómeno de Sócrates como sujeto arquetípico que, aún personificando el “tipo ideal”, dedicó empeño al quehacer destructor de doctrinas, cuestionó todo el sistema normativo y lo que negase la pluralidad humana; no es gratuito que se le percibiera como amenaza y que se le juzgase como tal (1995, págs. 109-137). Sócrates murió porque sus contemporáneos no pudieron tolerar una lógica en la que cada proposición y su contraria sean defendibles e indefendibles, porque les resultó insufrible la libertad producida por la fractalidad múltiple de la realidad, donde lo falso es verdadero y lo verdadero es falso (Brenifier, 2011, págs. 16-17); que se cuide nuestro docente enamorado de que no le pase lo mismo. Sócrates fue maestro de Platón, pero que no se olvide que también lo fue de Antístenes, fundador de los cínicos.

Precisamente a Antístenes se le atribuye la frase “consulta el ojo de tu enemigo, porque es el primero que ve tus defectos” y, en esa línea, se antoja recuperar la perspectiva de Alain Badiou sobre la antifilosofía⁷². Éste último, crítico también del escepticismo posmoderno, retoma la perspectiva de Jacques Lacan sobre la antifilosofía. Esta corriente, como tal vez ya resulte obvio, transgrede los discursos filosóficos al girar las perspectivas, les distorsiona cuando obliga a considerar lo que “no consideraban considerar”, cuando obliga a pensar lo que no se pensaba pensar⁷³; juega con la lógica de los significados y los significantes desde una lógica del significante y la contradicción. En otras palabras, la antifilosofía funciona con una lógica flexible a modo de banda de Möbius, donde adentro es afuera y afuera es adentro, se trata de una lógica fractálica de infinitos niveles de análisis que

⁷² La posición de Badiou (2006), opuesta a la antifilosofía, aboga por la accesibilidad a la verdad y sus categorías, por medio de la crítica racional. Utiliza este último instrumento porque no deja de admitir que toda verdad, según la situación de que se trate, tendrá sus deficiencias y limitaciones.

⁷³ “Una vez identificado un anclaje particular, es el momento indicado de defender la postura contraria. Se trata del ejercicio que nosotros denominamos como ‘pensar lo impensable’” (Brenifier, 2011, pág. 59).

se repiten en cualquier dirección, que se aprovecha de la bifurcación potencial de las estructuras disipativas de los argumentos lógicos que pretenden ser lineales, pero que al tiempo pueden no serlo, es pura creatividad. Es decir, las cosas ya no significan lo que significan pero lo importante es que el sujeto experimente la no relación entre el símbolo y la realidad, el estruendo de un significado distinto del significante; el equívoco, lo que queda fuera de sentido, es también una dimensión del símbolo (Badiou, 2012).

La antifilosofía ataca el fundamento desde el fundamento; lo somete al axioma de escogencia, al método genealógico, al bifronte, a la enantiosemia, al calambur, al *innuendo*, a la paranomasia, al tropo o a cualquier recurso fónico o axiomático que le acomode, le arrebatara su presunción totalizante de la realidad y se sirva del resultado; ya un fundamento inarmónico, ya contingente, ya torcido, ya lógico pero inconsistente o de plano lo desplaza. Como primera característica, esta antifilosofía, para activarse, depende de la previa postulación de un enunciado o de la ocurrencia de un acto. Sólo así es posible su segunda característica; el ataque y subsecuente destitución de toda acción que pretenda imponer una visión totalizante de verdad. Esto lleva a una tercera, el disfrute en su afán por desnudar los universalismos y los categóricos de sus ornamentos lingüísticos, de sus apariencias de autoridad epistémico-ontológica, de su legitimidad moral y demás presunciones. Para al final, después de tanto traste roto, liberar al pensamiento de los actos filosóficos hegemónicos, permitiéndole la simultánea multiplicidad de verdades potenciales (Badiou, 2013, págs. 9-18).

Para la vía negativa, como señala Brenifier, “el discurso moral y racional es simplemente el discurso de la conveniencia y de la convención, de la buena conciencia” (2011, pág. 16). En este contexto, continuando con el autor, la figura del cínico resulta un magnífico ejemplo histórico; hasta donde se sabe, es el único caso de una escuela filosófica cuya denominación se utiliza como insulto o reproche, y tiene en común con el nihilismo “su poder de negación y su poderosa dosis de desprecio” (2011, pág. 17). Aprovechando el paralelismo que hace Brenifier entre la escuela cínica y el nihilismo, conviene rescatar la siguiente consideración de Nietzsche sobre aquellos, sólo para hacer patente que Brenifier no se equivoca al reconocer las afinidades de los unos con los otros:

“El estudio del hombre medio, estudio prolongado y serio, que requiere mucho sentido común, de repugnancia dominada, familiaridad, malas compañías –toda compañía es mala, salvo la de nuestros iguales–, es un capítulo necesario en la vida de todo filósofo, tal vez sea la parte más desagradable, la más maloliente, la más abundante en desilusiones. No obstante, si el filósofo tiene suerte, como corresponde a un favorito del conocimiento, hallará auténticos abreviadores y facilitadores de su tarea, me refiero a los ‘cínicos’, es decir, quienes reconocen sin prejuicios y con franqueza lo que tienen de bestialidad, de vulgaridad, de ‘regla’, disponiendo así del grado de espiritualidad, a la vez que de ansia para sentirse obligados a hablar de ellos y de sus iguales en presencia de testigos. A veces llegan incluso a revolcarse en libros como en el excremento propio. El cinismo es la única forma en que las almas vulgares rozan lo que es honestidad; el hombre superior tiene que abrir los oídos siempre que tropiece con un cinismo bastante grosero y sutil, congratularse y felicitarse todas las veces que, justo frente a él, alcen su voz el bufón carente de pudor o el sátiro científico” (2014, págs. Parte III, §26).

Para estos bufones y sátiros, lo que importa es desaprender y no aprender, para poder pensar hay que remover los principios, no instaurarlos. Por lo tanto, el objetivo del docente –si es que éste es un auténtico maestro, señala Brenifier– consiste en romper las ataduras a las que ciñe el conocimiento cristalizado y las ideas fijas que esterilizan, para liberar la mente y el pensamiento. De la misma forma en que otras prácticas no occidentales, como el zen, buscan “cortocircuitar” nuestros pensamientos habituales; utilizando paradojas conceptuales, ejercicios que produzcan algún efecto impactante o cualquier medio que haga despertar a la mente (2011, pág. 18). Si se presta atención, esta vía calza muy a modo con la propuesta de Santos por deshacerse de la monocultura del saber y del rigor del saber, para optar por la ecología de los saberes.

Antístenes, por ejemplo, no se ciñó a un ideal cultural que se circunscribiera a un lugar o región específicos, ni a un tipo de hombre o raza. Por el contrario, el meteco se burlaba de quienes se concebían como miembros de una civilización privilegiada⁷⁴, “desdeñando a

⁷⁴ Antiguos amantes de la lógica de la clasificación social.

los atenienses que se jactaban de su condición de nacidos de la tierra, les decía que en nada eran más nobles que los caracoles y los saltamontes”⁷⁵. Promovía la confrontación de las ideas, el encuentro intersubjetivo, el dialogo con los otros y, por tanto, con uno mismo (Fonnegra Osorio, 2014, págs. 74-76).

Por supuesto, sería difícil hacer referencia a los cínicos y no mencionar a Diógenes de Sinope envuelto en una vivencia que obliga a la reflexión filosófica. Para la ocasión, tenemos que “cuando Platón dialogaba sobre las ideas y mencionaba la ‘mesidad’ y la ‘tazonez’ [Diógenes] dijo: yo veo una mesa y un tazón, pero de ningún modo ‘mesidad’ y la ‘tazonez’”; esto porque para Diógenes el saber no surge de lo particular hacia la generalidad y abstracción de las ideas, por el contrario, el saber nace del sentido común que, como ya se ha dicho, es ametódico, indisciplinario y se reproduce espontáneamente en el suceder cotidiano de la vida. Si Diógenes despreció a Platón y se decidió por seguir a Antístenes, fue porque el segundo llevó una vida sin excesos, adecuado a las pasiones naturales; mientras que el primero se inclinó por perseguir la adulación en la academia y el poder en Siracusa. Después de todo, Diógenes tenía por misión, según le había revelado Apolo en el oráculo de Delfos, realizar el cambio de “la legalidad vigente”; falsificar la moneda de las prescripciones legales impuestas por el poder, para devolverle a la sociedad el verdadero valor de sus costumbres. Dentro de las muchas lecciones que bien podría observar este docente asediado por los monstruos fríos y las lógicas del pensamiento abismal, es la etapa durante la cual Diógenes fue comprado como esclavo; el perruno no se derrumbó ante dicha condición, por el contrario, en ella, fue maestro y preceptor, con tal dignidad que Jeníades, su propietario, presumía que en su casa había ingresado un sabio magnífico que enseñaba e instruía a sus hijos⁷⁶ a cuidarse a sí mismos, a estar atentos de sí y no de los caprichos de la fortuna (Fonnegra Osorio, 2014, págs. 77-79). Del mismo modo, si la institución escolar heredada

⁷⁵ En adelante, las citas textuales sobre las sentencias y obras de los cínicos pertenecen a Diógenes Laercio. No obstante, éstas han sido recuperadas de Fonnegra Osorio, C. P. (enero-junio de 2014). Tres perfiles de filósofos cínicos: Antístenes, Diógenes y Craso. *Escritos*, 22(48), 71-85. La fuente original es la siguiente: Laercio, Diógenes. *Vida de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza, 2007.

⁷⁶ Quienes incluso adoptarían las usanzas cínicas, portaban tan sólo una manta plegada, un bastón y, si acaso, un morral.

de la modernidad es la casa de Jeníades y los alumnos sus hijos, el docente, cual Diógenes, bien podría hacer lo propio.

Lección valiosa para el docente es también la de Craso, otro renombrado cínico, modelo de virtud y maestro. El perruno, en una de tantas, se encontró con el joven Metrocles; éste se revolvía ensimismado en la vergüenza, pues se había sentido humillado al dejar escapar un pedo justo en medio de sus compañeros peripatéticos. Ante la situación, Craso se atragantó de lentejas hasta quedar indigesto y salió a encontrarse con el joven; sobra detallar la condición en la que Craso expuso a Metrocles que no se pueden evitar ciertos procesos biológicos. Craso no sólo conseguiría reconfortar el espíritu del muchacho, sino lanzar una dura crítica al patológico valor que se concede a los convencionalismos sociales, que niegan los procesos naturales y condenan a la enfermedad, el ocultamiento y la muerte (Fonnegra Osorio, 2014, págs. 81-82).

Evidentemente, el mundo dista mucho de aquel en el que se fraguó la escuela cínica. Lo que se pretende con estos pocos ejemplos, es rescatar la esencia de las otras opciones que no son las oficiales, “las correctas”, para evidenciar lo mucho que se puede conseguir al liberarse del monopolio de éstas e, incluso, lo mucho que se gana en términos emancipatorios si se consigue remover su fundamento. Pero de ninguna manera se trata de una receta a seguir pie juntillas, quien lo crea es porque aún no ha entendido nada; se trata del extremo opuesto de lo que pudiera ser un manual de procedimientos. Las fronteras en esta vía se difuminan, están diluidas y ello acarrea sus riesgos, no todo son ventajas. La lucha heraclitiana entre contrarios puede generar descontentos, los prejuicios pueden estar tan arraigados que derrumbarlos conseguiría conmocionar la mente del individuo mucho más de lo que haría cualquier discurso, y ello podría resultar repulsivo para quien crea que el fin de estos esfuerzos pedagógicos sea alcanzar la felicidad⁷⁷ (Brenifier, 2011, pág. 20).

⁷⁷ Al respecto, conviene rescatar la visión que tiene el filósofo esloveno y director internacional del Instituto Birkbeck de Humanidades de la Universidad de Londres, Slavoj Žižek (2012), uno de los pensadores más populares de la contemporaneidad, sobre el tema de la felicidad (que tilda de categoría conformista e inmoral). Las palabras de Žižek, publicadas en un *blog* dedicado a su pensamiento, versan así:

“Happiness was never important. The problem is that we don't know what we really want. What makes us happy is not to get what we want. But to dream about it. Happiness is for opportunists. So I think that the only life of deep satisfaction is a life of eternal struggle, especially struggle with oneself. If you want to remain happy, just remain stupid. Authentic masters are never happy; happiness is a category of slaves”.

Otros posibles efectos a atender, producto de esta vía, es la frustración, dolor emocional e incluso el pánico. Por ello, Brenifier considera importante tener en cuenta algunas anestésicas para el alumbramiento que se avecina, se trata, después de todo, de hacer mayéutica en el sentido más etimológico del término. Dentro de los mecanismos recomendados están, por ejemplo, la modulación del tono de voz, estructurar las preguntas de modo no inquisitivo, el desdoblamiento del interlocutor para ayudarlo a abordar la situación como si fuera de un tercero del que se tratase, el uso de la conceptualización y la abstracción, etc. Sin embargo, y no por ello deja de estar abierta la puerta a la posibilidad de acudir a estos mecanismos si es que se considera conveniente, el paliativo por el que en definitiva se apuesta es el humor:

“[...] El uso del humor y la risa, vinculados a la dimensión lúdica del ejercicio, son capaces de inducir una sensación similar a la de ‘soltar lastre’ que permite que el individuo pueda liberarse de sí mismo, que pueda escapar de su drama existencial y observar sin dolor lo irrisorio de ciertas posiciones a las que a veces se aferra de manera ridícula, si es que no entra en flagrante contradicción consigo mismo. La risa ayuda a liberar tensiones que podrían inhibir completamente el funcionamiento del sujeto en este tipo de práctica tan corrosiva” (2011, págs. 70-71).

Además hay un doble propósito, el de salvaguardar al docente en su práctica educativa y en su función de puente entre la realidad del mundo desde su contexto y la realidad del aula. En definitiva resulta pertinente el troquelado de una nueva moneda, acuñar una nueva visión y revisión del mundo, y con ella apostar por “lo otro” más incluyente, más pluralista, más natural, más creativo, más digno, más justo (Fonnegra Osorio, 2014, pág. 84). La razón que permitió a los bufones esgrimir las más incómodas verdades y burlarse incluso del rey sin recibir una condena a la horca en pago, fue la vía que a lo largo de estos últimos párrafos se ha expuesto. Para el bufón, el mundo y el escenario formaban una misma entidad (Brenifier, 2011, pág. 14); que esos escenarios sean ahora las aulas de clase transformadas en una única

No sobra acotar que el pensamiento de Žižek se inclina por las corrientes materialistas, la teoría crítica, el idealismo hegeliano y del psicoanálisis lacaniano. Es decir, está bastante alejado de la vía propuesta, no obstante el planteamiento resulta enriquecedor.

entidad ya no separadas del mundo, pues un puente les une como un sólo escenario: el docente bufón.

3. ENFOQUE METODOLÓGICO

*Un buen día llegó al pueblo un renombrado maestro de música
y Nasrudín fue a visitarle convencido
de que podía beneficiarse de aprender algo nuevo.*

—¿Cuánto cobra usted por enseñar a tocar la flauta?

—El primer mes dos dinares de plata; después, un dinar de cobre por mes.

—Perfecto —dijo Nasrudín—; comenzaré a partir del segundo mes.

Todo cambia y los saberes metodológicos no son la excepción, en los tiempos de la posmodernidad éstos se revelan más bien como consensos; en el ocaso de la modernidad se vislumbra la aurora de las perspectivas culturalistas, donde el saber metodológico tiene por elementos la pluralidad social, la coexistencia de paradigmas y la crítica a la linealidad progresista, y estos elementos hacen que se identifique a la metodología como otra construcción social. Hoy es menester cuestionarse los métodos únicos que generalizan y objetivizan; se desconfía de las consecuencias reduccionistas y homogeneizantes; es decir, sólo como ejemplo, la causalidad no cabe sino como metáfora. Ello para procurar una visión que sea capaz de ver las cosas desde las perspectivas de otros, de los demás; una visión empática preocupada por comprender más, antes que por explicar más; una visión que se emancipe de la ciencia como elemento mediador entre las cosas y el conocimiento, que confíe más en su propia subjetividad. La metodología científica ha quedado desplazada de su posición privilegiada, ocupa hoy el mismo lugar que el de otros saberes —por no decir discursos o culturas— que como *corpus* epistemológicos son relativamente igual de válidos y significadores del mundo; en otras palabras, la ciencia y sus métodos son sólo otro fenómeno, otro proceso, otra construcción social, otro discurso, antes que una entidad ahistórica, categórica (Masías Núñez, 2002).

Como se señala en el marco teórico, la racionalidad impone un orden, un modo pensante, desde el cual opera la teoría científica y, por ende, concluye que “el orden” es, al tiempo, el espacio desde el que opera en la modernidad la racionalidad (Colom, 2005, pág. 1325). Para que este orden tenga sentido es preciso que se asuma que en el universo sólo

existe aquello que la ciencia pueda entender o, en el mejor de los casos, que sea susceptible de ser entendido por ésta y para ello requiere un método; ocurre entonces que quien hace ciencia gusta de poder replicar los fenómenos o explicarlos y detesta la incertidumbre, lo que no es susceptible de explicar, el caos. Como resultado, y no sobra repetirlo, el quehacer científico en estos tiempos experimenta una profunda conmoción producto de lo que parece ser el asalto de una nueva racionalidad que no es exclusiva del campo de lo social, sino que se extiende también a las disciplinas que se avocan al estudio de los demás elementos del universo; física, química, dinámica, mecánica... las leyes son expresiones de posibilidades, no de certezas. En el actual estadio liminar en el que se encuentran los conocimientos humanos, se ha difuminado la frontera entre razonamiento físico y especulación (Prigogine, 1997, pág. 11); así también para la metodología, como señala Masías Nuñez:

“Todas estas transformaciones en la conciencia sobre la índole y utilidad de la ciencia tienen repercusiones en el campo de lo propiamente metodológico, particularmente en ciencias sociales. Tanto la historia de la ciencia misma, como los debates epistemológicos recientes han de conformar la transmisión (enseñanza) de conocimientos y la práctica de la investigación, de modo que se sustenten con mayor fuerza en este contexto” (Masías Nuñez, 2002, pág. 7).

Específicamente en la esfera de la metodología de las ciencias sociales, como ya denunciaba Thomas Kuhn (1971), reescribir la historia parece no tener final, por ello no es extraño que se perciba una tendencia por revisar y sustituir las narrativas clásicas que por años fueron universalmente reconocidas y aceptadas, a la par de los sospechosismos que las nuevas propuestas metodológicas puedan levantar; así “la historia del desarrollo de la metodología [...] en términos de secuencias de hegemonías paradigmáticas, con desarrollos paralelos de otros ejemplos, se entiende como la manera más adecuada de considerar el decurso del campo metodológico. En esta historia nueva se hace perfectamente comprensible el simplismo y el ocaso del uso de manuales [...] La metodología, como el conjunto de las recetas a seguir al pie de la letra, está sí en ocaso” (Masías Nuñez, 2002, págs. 7-9). Después de todo, el comportamiento humano es esquivo para las explicaciones objetivables, igual para sus características exteriores, pues el mismo acto externo puede deberse a motivos distintos.

La meta que interesa es la obtención de un conocimiento intersubjetivo, descriptivo y comprensivo. Por eso, desde las Epistemologías del Sur, lo que se propone es dialogar con otras formas de conocimiento para nutrirse de ellas, y como el diálogo se reproduce espontáneamente en el suceder cotidiano de la vida, no se requieren prácticas metódicas orientadas a producir, el sentido común es indisciplinario y ametódico. Santos (2009), al respecto, señala lo siguiente:

“El conocimiento posmoderno, siendo total, no es determinístico, siendo local, no es descriptivista. Es un conocimiento sobre las condiciones de posibilidad. Las condiciones de posibilidad de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio-tiempo local. Un conocimiento de este tipo es relativamente a-metódico, se constituye a partir de una pluralidad metodológica. Cada método es un lenguaje y la realidad responde en la lengua en que es preguntada. Sólo una constelación de métodos puede captar el silencio que persiste entre cada lengua que pregunta. En una fase de revolución científica como la que atravesamos, esa pluralidad de métodos sólo es posible mediante la transgresión metodológica. Siendo cierto que cada método sólo esclarece lo que le conviene y cuando esclarece lo hace sin mayores sorpresas, la innovación científica consiste en inventar contextos persuasivos que conduzcan a la aplicación de los métodos fuera de su hábitat natural. Dado que la aproximación entre ciencias naturales y ciencias sociales se *hará* en el sentido de estas últimas, cabrá especular si es posible, por ejemplo, hacer el análisis filológico de un trazado urbano, entrevistar a un pájaro, o hacer observación participante entre computadoras.

La transgresión metodológica repercute en los estilos y géneros literarios, que presiden la escritura científica. La ciencia posmoderna no sigue un estilo unidimensional, fácilmente identificable; su estilo es una configuración construida según el criterio y la imaginación personal del científico. La tolerancia discursiva es el otro lado de la pluralidad metodológica” (págs. 49-50).

Además de las consideraciones metodológicas de la Epistemología del Sur, es preciso recuperar las propias de una vía negativa. Para ello, teniendo coherencia en esta transgresión metodológica, se recupera a Jerzy Grotowski, una de las personalidades más importantes de la teoría teatral quien, entrada ya la segunda mitad del siglo XX, desde las trincheras de su

disciplina, propuso identificar y definir los factores que actúan como obstáculo para, acto seguido, eliminarlos. Señala que esa es la diferencia esencial entre su planteamiento y los otros métodos, la suya es también una vía negativa; es decir, no se trata de una colección de técnicas, sino la destrucción de obstáculos. El director polaco planteaba en su texto titulado *Hacia un teatro pobre* (1970):

“No queremos recetas, estereotipos prerrogativa de los profesionales. No tratamos de responder este tipo de preguntas: ¿cómo mostrar la irritación?, ¿cómo caminar?, ¿cómo debe representarse Shakespeare?, porque éste es el tipo de cuestiones que generalmente se preguntan. En lugar de eso le preguntamos al actor: ‘¿cuáles son los obstáculos que bloquean su camino para alcanzar el acto total que debe comprometer todos sus recursos psicofísicos, desde lo más instintivo hasta lo más racional?’ Debemos encontrar qué es lo que lo detiene [...]. ¿Qué resistencias existen?, ¿cómo pueden eliminarse? Quiero eliminar, despojar al actor de todo lo que lo perturba. Todo lo que es creativo quedará dentro de él” (pág. 178).

De igual forma y con consciencia del riesgo que implica la sinceridad, ciertamente para la temática de este capítulo se antoja prescindir también de recetas y continuar avanzando *a martillazos*. Considerando las líneas que los planteamientos han seguido a lo largo de estas páginas, la propuesta de Grotowsky resulta para fines reales más que lúcida. No obstante, es por necesidad procedimental y para fines prácticos, que aquí constreñimos el acto creativo, se espera que no tengan empacho en conceder sus disculpas quienes coincidan con la anterior postura y comprendan que los obstáculos son impuestos⁷⁸. Es decir, recuperando la narración inicial, no nos es posible “comenzar a partir del segundo mes”⁷⁹.

En este sentido, se echa mano del texto de Roberto Hernández Sampieri (2010) *Metodología de la investigación*, para presentar a modo de receta el enfoque metodológico de nuestra investigación, misma que se describe en los términos de este autor. Pero antes conviene aclarar que este acto se realiza sólo por la tendencia cientificista a dividir el

⁷⁸ Que conste que la labor docente tiene mucho de histriónica, en cierto modo cada clase es un performance. Así como Grotowsky busca liberar al actor de todo lo que lo perturba, convenga de igual modo liberar al docente de todo lo que lo perturba, así todo lo creativo quedará, como ocurre con el actor, dentro de él.

⁷⁹ ¿De verdad que no?

conocimiento, a recetar metodologías, y a clasificar los fenómenos del mundo –aunque se justifique y argumente, deja espacio a la sospecha de lo arbitrario–; ¿dónde está la frontera entre la Química y la Física? ¿Dónde la frontera entre la Física y la Matemática? ¿Dónde la de la Matemática y la Filosofía? ¿Dónde termina la Filosofía y comienza el arte? ¿Es acaso imposible abrazar los saberes, los métodos y los conocimientos si no son fraccionados?

En otras palabras, se recurre a Hernández Sampieri, para dar paz a quien cuente con respuestas categóricas, claras y afirmativas a las cuestiones anteriores⁸⁰. Se tiene, entonces, que el tipo de investigación que aquí se ha propuesto es analítica, ya que, valga la redundancia, pretende analizar los elementos que componen el fenómeno educativo, que puede no ocurrir en el aula; pretendiendo al tiempo criticar y descomponer las imposiciones de quienes establecen los paradigmas sobre lo que se debe de enseñar y el modo de hacerlo, llenando el posible vacío dejado por éstos con los saberes tradicionales propios de la sociedad en la que se encuentra inmerso el docente.

En cuanto al enfoque de la investigación, puede ésta resultar empírica pues reivindica la generación de conocimientos desde la experiencia y valida la multiplicidad de verdades al reconocer que las percepciones de los sujetos modifican el objeto; es decir, las cosas cambian dependiendo de la perspectiva desde la que se les observa. Si, al clasificarla por este criterio de enfoque, se comete un error, considérese que esta investigación posee mucho menos características del enfoque científico; está última, es la única alternativa que Hernández Sampieri ofrece al enfoque empírico. ¿De qué otra forma se podría reconocer el valor y la utilidad de la sabiduría tradicional sino mediante la experiencia y la razón, y su implementación en el cotidiano?

En lo concerniente a las características de la medida, la naturaleza de las variables y el tratamiento de datos, la investigación es teórica al estar intrínsecamente orientada al estudio de los significados de las acciones humanas, específicamente el quehacer docente, y de la vida social, donde el fenómeno educativo no deja de ocurrir en los diferentes espacios de ésta última. La investigación prescinde de encuestas, ambientes controlados, experimentos

⁸⁰ “A la par, este talante renovado se muestra menos normativo, pues no evidencia la forma inequívoca de hacer las cosas en investigación, sino que sugiere cómo pueden hacerse, sin pretensiones, quizás, de alcanzar alguna verdad incuestionable” (Masías Núñez, 2002, pág. 8).

y demás instrumentos que pretendan proporcionar información de mediciones o que se puedan medir, recordemos que una de las pretensiones es liberar de obstáculos, de estos unos llevan por nombre “parámetros”. Aquí se investiga del modo en que, sin método científico, los pueblos averiguan y comparten el saber o, al menos, se intenta emular uno de tantos, se investiga existiendo. No se trata de una dinámica laxa, por el contrario se reconoce *a priori* el valor real y potencial de estos saberes tradicionales que, si no fueran valiosos, serían olvidados; acto seguido, la experiencia propia de la práctica docente termina por confirmar *a posteriori* su utilidad y valor. En concreto, la recolección de narraciones y discursos, es una labor constante, de la misma forma en que es constante su interpretación, reconociendo que su significado en cada sociedad, en cada cultura, en cada lugar y en cada momento, irónicamente, sólo tiene al cambio como constante.

Respecto a la dimensión cronológica temporal, si bien se ha dejado claro que la investigación no es experimental, resulta difícil establecer si se trata de una investigación histórica o descriptiva pues observa el fenómeno educativo con consideraciones que encuentran en el pasado los elementos que dan sustento a varios de sus argumentos, mismos que legitiman la búsqueda crítica de la verdad –aunque de entrada se le sepa relativa o huérfana de fundamento–; mientras, de forma paralela, se mantiene la mira puesta en el estudio de los fenómenos educativos tal como aparecen en el presente. Al retomar los conocimientos tradicionales, al darles uso, al salvarnos con ellos, la historia se vuelve presente y se borra la frontera entre el ayer y el hoy; describir el momento presente es, al tiempo, describir la trayectoria caótica de la que somos efecto y compleja consecuencia; es decir, presenciar los atractores extraños del devenir humano.

Sobre el grado de abstracción del trabajo y su finalidad, la intención es la resolución de problemas prácticos e inmediatos, aunque se trate sólo de una propuesta; en este caso, los retos cotidianos que enfrentan los docentes en sus contextos y la amenaza de poderosos agentes externos. Son ellos quienes terminan por mediar entre los planteamientos educativos impuestos y diseñados desde alejados escritorios o cúpulas gubernamentales y las necesidades específicas, inmediatas y propias de las realidades cotidianas en las aulas. Reiterando de nuevo; la propuesta general es que los docentes consideren incluir los conocimientos tradicionales de sus sociedades en su instrumental didáctico como un esfuerzo

emancipador, si es que en ello encuentran utilidad, y de forma específica, por no decir que a modo de ejemplo, se comparten algunas pocas historias del Mullah Nasruddín como ejemplo de una herramienta potencialmente emancipadora, que termina siendo tan sólo un trazo poco pretencioso. Pero ni la investigación, ni la propuesta se refieren a un docente en particular, grado o escuela; está dirigida para el docente como un actor que, si bien su actividad pudiese estar limitada a lo local en apariencia, resulta una unidad discreta sobre la que confluyen las más diversas influencias sistémicas.

En cuanto a los recursos de donde se obtiene la información, la investigación es estrictamente documental, el procedimiento de investigación ha sido la revisión bibliográfica desde la cual se realizó una selección y análisis comprensivo de textos y documentos para el desarrollo del tema, sin más. En cuanto a lo que pretende, la investigación es una propuesta exploratoria por resultar, para las pretensiones de ésta, imprescindible reconocer y legitimar las visiones que validan los conocimientos tradicionales, muchos de ellos transmitidos de forma oral; resulta también descriptiva por ser menester para sus objetivos la “descripción” del fenómeno educativo y el reconocimiento de las situaciones en las que se ve implícito. Aquí, el papel del investigador se limita a observar los acontecimientos sin pretender intervenir en los mismos⁸¹.

De acuerdo con el último grupo de criterios propuestos por Hernández Sampieri *et al* (2010), guardando toda proporción, la investigación, a pesar de valerse de elementos propios de las disciplinas filosóficas, queda enmarcada dentro del campo de las ciencias sociales; se trata, después de todo, de una tesis de relaciones internacionales –sino es que de sociología política de la educación, de filosofía de las ciencias o de epistemología decolonial–. Ahora, no por ello, esta investigación deja de pretender que sus resultados sean generalizables a situaciones contemporáneas afines pues las dinámicas de la realidad corresponden a las propias de los sistemas lineales, por ello su alcance temporal es específicamente el actual, el momento presente, esperando que los resultados tengan efectos de forma sincrónica.

La justificación de lo anterior yace en el supuesto de que ésta es una actividad de tipo científico, fundamentada en la razón, en la lógica y que establece su práctica en la

⁸¹ Como si ello fuera posible. Cuando se explica el chiste ya no es gracioso, pero hoy sabemos que no es posible observar, ni medir un objeto sin que el sujeto interfiera en él.

demostración de postulados destinados a edificar sistemas especulativos. Por tanto, no tienen cabida aquí la ambigüedad, las insinuaciones, las exageraciones, la burla, ni ningún truco literario que tenga por fin plantear lo contrario de lo que representa⁸². No es posible, por seriedad y moralidad, utilizar sobreentendidos, ni dejar margen a la ambigüedad en el enfoque metodológico, no sea que quede espacio para múltiples representaciones e interpretaciones⁸³ (Brenifier, 2011, págs. 14-15).

Ojalá, después de estos últimos párrafos, ahora sea claro que ésta es una vía negativa de la práctica filosófica, si no es que también de la práctica científica; lo que Oscar Brenifier llama *filosofía negativa* o *antifilosofía*. Ésta metodología pretende y requiere deshacerse de los marcos metodológicos, busca evidenciarlos, denunciarlos, y revelar e impactar antes que afirmar y explicar; ésta nos permite seguirle la pista a la verdad al defender la mentira del mismo modo en que el bufón, el loco, el payaso describen determinados comportamientos, dinámicas, situaciones y personajes con la finalidad de que el espectador o su interlocutor tome conciencia al mostrar, si se puede de forma exagerada, justo lo opuesto de lo que se representa. Después de todo ¿dónde está la frontera entre el escenario teatral y el mundo real? Y ¿dónde la frontera entre el aula de clases y el mundo real?⁸⁴ Para este “marco teórico” forman dichos espacios una única entidad, donde al mismo tiempo se es personaje y espectador (Brenifier, 2011, pág. 14 a 16). Buena suerte para quien disocia los reflejos y los escenarios del resto de la realidad, la advertencia es clara, puesto que el acto educativo formal podría terminar por alienar del mundo real a quienes participan de él.

Para concluir con la exposición de las bases teóricas requeridas para este capítulo, así como el bufón en la comedia occidental durante el renacimiento, se esgrime aquí la libertad de crítica y se acusa de paradigmas –obstáculos temporales a las revoluciones del saber, que tarde o temprano serán superados, calificados de falsos y erróneos– a las políticas educativas, a sus marcos referenciales, a sus “estándares de calidad” y a quienes los establecen. Vale preguntarse ¿quién los nombró el sol? ¿Quién los estableció como parámetro? ¿Quién los

⁸² ¿De verdad que no?

⁸³ Porque, como la escuela positivista deja claro, la interpretación correcta sólo puede ser una, general y universal, y la verdad no puede ser mentira al mismo tiempo ¿o sí?

⁸⁴ ¿Dónde está la frontera entre el sujeto y el objeto? Y ¿dónde la frontera entre el científico y su intervención?

reconoce como *la medida de todas las cosas*? ¿A quién le deben sus lealtades? Seguro no a los poderosos, ni a las tendencias de los mercados, ni al dinero, pues desde luego todos sus intereses entienden, en sentido teleológico, a la educación (y de paso también a la investigación académica) como fenómeno liberador y como actividad virtuosa que nutre el espíritu de los hombres, no un vulgar negocio que pretende formar capital humano con “competencias” a explotar. De otra forma, el conocimiento resultaría “en sí mismo inmoral, por sus pretensiones y su hipocresía, su total negligencia de la virtud [y] su discurso moral y racional [sería] simplemente el discurso de la conveniencia y de la convención: esa corrección filosófica que Nietzsche tilda de ‘pequeña razón’, en oposición a la ‘gran razón’ de la vida, o lo mismo cuando denuncia el concepto ilusorio de conciencia humana” (Brenifier, 2011, pág. 16) y es claro que esto último está lleno de falsedades, puesto que no ocurre así, sólo no hay que olvidar que quien se sienta aludido se pone, al tiempo, en evidencia.

4. PLANTEAMIENTO DE LA SOLUCIÓN

*“Quien haya adquirido la experiencia de los antiguos orígenes,
acabará por buscar las fuentes del porvenir y de los nuevos orígenes.
Oh hermanos míos, no ha de pasar mucho tiempo ya hasta que broten nuevos pueblos,
hasta que nuevos manantiales bramen en sus profundidades.
Porque el temblor de tierra que ciega muchas fuentes y que origina mucha sed, saca
también a la luz las fuerzas interiores y los misterios.
Porque el temblor de tierra descubre nuevas fuentes.
En el cataclismo de los pueblos antiguos hicieron irrupción nuevas fuentes.
Y el que exclama: ‘Mirad, he aquí una fuente para muchos sedientos, un corazón para
muchos abatidos, una voluntad para muchos instrumentos’, alrededor de él se congrega un
pueblo, es decir, muchos hombres que ensayan cosas nuevas.
Lo que allí se ensaya es quién sabe mandar y quién debe obedecer.
¡Ay, cuántas investigaciones, adivinaciones, consejos,
experiencias y nuevas tentativas!
La sociedad humana es una tentativa, esto es lo que yo enseño: una larga búsqueda. ¡Pero
la sociedad busca al que manda!,
—¡una tentativa, hermanos míos, y no un ‘contrato’! [...]”
(Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, 2010, págs. 187-188).*

El periodista Alejandro González Cruz, en el prólogo que hace para uno de los libros de Rodolfo Cordero López (*Mitos y Leyendas de Xochimilco*, 2005), da testimonio de la continuidad de los mecanismos de transmisión de los conocimientos tradicionales, específicamente de la zona de Xochimilco, Milpa Alta y Tláhuac: “El temible monstruo de la urbanización no ha desposeído a los habitantes de estos lugares de una buena parte de su alma colectiva que se expresa en costumbres, tradiciones y ritos [...]” (pág. 8); a la menor provocación estos saberes brotan en una charla de sobre mesa, acompañados de la calidez del fogón, un jarro de atole y las últimas “gordas” echadas sobre el comal. Como antes, se recuerda en este prólogo, los primeros en compartir palabra son “los abuelos”, los viejos,

quienes relatan los conocimientos que les fueron transmitidos, emulando los modos de sus padres, tíos, amigos, sus propios abuelos y abuelos de los amigos; confiados en que, llegado el momento, su audiencia hará lo propio para con las futuras generaciones.

No se trata sólo de pasar el rato o de entretener, es una dinámica educativa en todas sus dimensiones; no hace falta un salón de clases, ni matricularse, ni la sanción de alguna institución moderna; no obstante, lo que ahí se aprende tiene mayor sentido para su realidad y probablemente mayor utilidad práctica. El conocimiento tradicional ahí está, nada más hay que “aprehenderlo” y utilizarlo; si se deja compartir en las cocinas, en las banquetas, en el bullicio de los mercados y las plazas públicas, no hay razón *de iure* lo suficientemente efectiva que evite que estos saberes se compartan *de facto* en los espacios educativos formales, y menos si están estructurados en forma de historias o narraciones, al fin y al cabo son “sólo narraciones e historias”, son “simples cuentitos” y “chistecitos bobos”. Basta revisar la historia de cualquier tradición cultural para encontrar diversidad de estos elementos; la confianza está puesta en que cada docente interesado sepa encontrar e integrar los mismos a su práctica para hacerlos propios.

Los conocimientos tradicionales se usan y han sido usados para educar⁸⁵, muchos llegan incluso a constituir componentes importantísimos de la herencia literaria de la humanidad, como *La Epopeya de Gilgamesh*, *La Iliada* y *La Odisea*, *El Mahabharata*, *El Popol Vuh*, *Las mil y una noches* o las sagas islandesas; otros simplemente se conservan de forma oral en el cotidiano compartir, y algunos, a los que se les aludirá en breve, llegan a ser incluidos en compilaciones literarias de narraciones populares o, interesantemente, a su vez se les ha integrado en forma de pasajes dentro de obras mayores.

De todo el vasto universo de dicha literatura, la que se considera que mejor se acomoda a las vías propuestas en capítulos anteriores para el docente que quiera conseguir márgenes de movilidad ante las líneas discursivas impuestas por las oligarquías, es la literatura satírica y humorística; que no por ello se pretende que de forma limitativa así se

⁸⁵ Al respecto y a modo de ejemplo, vale consultar el siguiente análisis del Protágoras de Platón: Torres, J. B. (2011). Del mito al cuento: Platón, Protágoras 320c. En J. Pàmias i Massana, *Parva Mythographica* (págs. 121-130). Oberhaid: Utopica.

haga, es sólo una recomendación que, aparte de su eficacia intrínseca, puede ser acompañada de otros elementos, tradicionales o no. También es importante considerar que ya muchos maestros habrán implementado un sinnúmero de elementos humorísticos a su quehacer educativo cuando pretender ser críticos; autores específicos como Brenifier (2011) o Ebū l-Ḥayr Rūmī (Naili Boratav, 1963) lo han hecho, y maestros anónimos inmersos en muy diversas tradiciones como el sufismo (Shah, 1996) o la tradición zen (Jodorowsky, 1998) dan muestras del enorme potencial emancipador y también educativo, que ésta tiene. El humor puede ser un distractor pero también lo contrario; es decir, puede resultar un atractor y uno no tan extraño.

“Las bromas son una especie de recipiente muy estable. Los clásicos humorísticos perduran y son leídos por cada generación. Como la esencia del humor elude al pensamiento e investigación académico en todo momento, el material permanece fresco (se puede garantizar que una tesis doctoral sobre el humor sería todo menos graciosa).

Por lo tanto, esconder conocimientos valiosos dentro del humor garantiza su supervivencia y transmisión. Pero el humor en sí mismo ya es un tema profundo. ‘Si no puedes reír a menudo y profundamente, no tienes alma’, dice el refrán.

La risa viene cuando las expectativas se han sobrepasado, o se encuentran de una manera inesperada. El humor es una aventura de la mente. Es lo opuesto al condicionamiento, al caminar por pistas repetitivas, haciendo lo mismo de manera interminable y sin reflexión” (Idries Sha Foundation, 2018).

Con la ventaja, además, de que estas formas de conocimiento son accesibles a la generalidad de las sociedades, “al pueblo”, y no sólo para reducidas comunidades científicas, elites académicas, nobleza o clero –que también–.

4.1. RESPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

“He is the vagabond who exists on the fringe of organized life, going his own way, ignoring the rules and taboos with which men seek to contain him. He is the madman who carries within him the seeds of genius, the one who is despised by society yet who is the catalyst which will transform that society” (Douglas, 1977, pág. 43).

A lo largo de estas páginas se han argumentado las razones por las cuales resulta prioritario optar por mecanismos distintos a los erosionados esquemas de la modernidad, el porqué de la crisis de era y los riesgos que tal situación conlleva. Encontramos que, como humanidad, nuestras otrora respuestas carecen de fundamento y atienden a cuestionamientos que abandonan su sentido como barcos que navegan cambiando de puertos o, peor aún, que perdidos en altamar naufragan.

No es este un periodo preliminar porque ya hemos dejado de ser lo que fuimos, aunque aún quede podredumbre de ello en nosotros, lo tupido y vertiginoso del acaecer de la actual existencia globalizada no dio tregua a preparación alguna; tampoco es este un periodo postliminar porque apenas y nos es posible especular en lo que habremos de convertirnos. Tal como Nanahuatzin entre el instante de arrojarse al fuego y antes de convertirse en sol, estamos justo en el umbral, pero no hemos cruzado. Y en todo ello se encuentran inmersos los alumnos, los docentes y el *porvenir de nuestras instituciones educativas*.

Haciendo eco de los elementos hasta ahora mencionados, las respuestas a esta crisis podrán variar y abundar, pero aquí la apuesta recae en la opción del docente por los conocimientos tradicionales, no para que los salve y conserve, sino para que éste sea salvado por ellos. Que se guarde este docente del martirio, de esa tendencia cruel a sufrir como quienes se desempeñan como defensores de la verdad en la Tierra ¡Cómo si los conocimientos tradicionales fuesen una persona tan indefensa y torpe que necesitase defensores! Antes bien, debe liberarse de la rigidez de sus parámetros, derrumbar su orden y abrazar el libre flujo caótico de la naturaleza, ser consciente de que la creatividad caótica, a

través de la diversidad que presentan los distintos individuos cuando se agrupan, tiene un potencial enorme y autopoietico.

El docente requiere, desde la ecología de los saberes, cuestionar la lógica de la monocultura del saber y el rigor del saber, practicar el debate epistemológico para construir el diálogo entre diversos criterios de validez y conocimientos activos en las prácticas sociales, vivos en el cotidiano. Debe remover los principios, no instaurarlos; para así poder pensar y permitirles a sus alumnos pensar. Como antes se señaló, su objetivo debe centrarse en romper las ataduras impuestas a las que ciñe el conocimiento cristalizado y las ideas fijas que esterilizan para liberar la mente y el pensamiento de sus estudiantes, y fungir de puente que conecte con la esencia de las otras opciones que no son las oficiales, “las correctas”, pero que se reproducen como reales en el suceder cotidiano de la vida, en la naturaleza. Labor que, de por sí, no resulta ser una vía en absoluto novedosa, ya bien la practicaron cínicos, *tricksters*, payasos, *heyoka*, locos sabios, sátiros y bufones de muchos pueblos distintos en épocas diversas; bastará con voltear a verlos para que el docente, a modo, encuentre instrumentos e inspiración desbordantes. Capacidades, las de aquellos, que además se encuentran latentes en prácticamente cualquier persona; buen ejemplo son los carnavales y verbenas populares⁸⁶, donde la comunidad en su conjunto se libera de liturgias e imperativos de rigidez, para permitir el despertar de un sinfín de elementos irreverentes, cómicos, jocosos y burlescos: la cultura popular y sus fiestas como el epitome de lo no oficial, donde la risa cataliza toda liberación:

“La liberación del pueblo se realizaba a costa de la degradación de los elementos solemnes y mesurados de la cultura oficial. La risa ritual de los pueblos primitivos se convirtió en el carnaval europeo en una risa profanadora y desacralizante que se

⁸⁶ “El carnaval reproduce y actualiza un tiempo fuera del tiempo, un momento que está en el origen de las cosas. Es el caos primordial que se introduce en la cotidianeidad y que se manifiesta en actos de irracionalidad, en el exceso sexual, en la indiferenciación social y en la inversión del orden.

Pero la fiesta no tiene el objetivo de destruir el orden para siempre o de mantenerlo indefinidamente en un estado indiferenciado. Muy al contrario, crea un estado intermedio que lleva en sí mismo el germen del renacimiento; es una purificación necesaria que presupone un final y un comienzo. Violenta e irracionalmente, los asistentes destruyen lo viejo, lo caduco, e imprimen una nueva fuerza vital a sus actos, y por ende a la colectividad.

Las formas elementales mediante las cuales se produce este estado caótico y se prepara la regeneración [...]” (García Fernandez, 2007, pág. 40).

burlaba de los símbolos e instituciones oficiales. Las jerarquías eran abolidas por la aceptación de una igualdad fugaz; el pobre y el rico, el artesano y el burgués compartían la plaza pública sin tener mayor o menor valor que los demás. El derecho a la liberación a través de la risa era [y lo sigue siendo] un bien común que nadie podía exigir sólo para sí” (García Fernandez, 2007, págs. 39-40).

Así, en el marco de lo popular, se crean y se recrean los conocimientos tradicionales. Además, la generalidad de las sociedades humanas no vive aislada, interactúan constantemente y en esas relaciones las historias se comparten como se comparten bienes y productos; los pueblos se relacionan, comercian, intercambian no sólo objetos sino cultura. Por la ruta de la seda pasó más que seda, no eran *tabula rasa* quienes cruzaron por Samarcanda, Peshawar, Constantinopla y Gibraltar. ¿Qué sería México sin piñatas, paliacates, peleas de gallos, mangos de manila, dulces de tamarindo (تمر هندي), el traje de china poblana y chiles habaneros? ¿Qué sería de México sin Filipinas? Y este sólo es un ejemplo.

El tema es que de igual forma las historias y demás conocimientos tradicionales se comparten y diferentes pueblos les hacen propios. Por ejemplo; el famoso cuento *El traje nuevo del Emperador* que Hans Christian Andersen publicara en 1837, –de no ser porque a Andersen le pudo resultar demasiado espinoso el tema de los hijos bastardos y la impureza de sangre– sorprende en similitudes con *El retablo de las maravillas*, uno de los entremeses de Miguel de Cervantes Saavedra publicados en 1615; a la lista de historias que comparten parecidos, se agrega uno de los pasajes en las historias de Till Ulenspiegel recopiladas a principios del s. XVI en las que el personaje teutón se hace pasar por pintor ante el *Landgrave* de una corte noble; si se indaga un poco más, es posible encontrar la “misma” historia en el Cuento XXXII “Lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño” del *Libro de los enxiemplos del Conde Lucanor et de Patronio*, escrito por Don Juan Manuel⁸⁷, Príncipe de Villena, entre 1331 y 1335. Turquía tiene su propia versión titulada *El turbante nuevo del Emperador* y así, de seguir la pista, podríamos pasar por Sri Lanka para encontrarnos que se narra *La túnica invisible de seda* para terminar por sospechar que tal vez la idea se tomó de alguna de las narraciones del *Panchatantra* y que ésta, a su vez, probablemente fue

⁸⁷ Nieto de Fernando III de Castilla.

recuperada de quién sabe dónde y quién sabe cuándo hasta perderse en la noche de los tiempos.

Las personas hablando se entienden y el conocimiento, al compartirlo, se adecua. En la tradición oral hay una vieja anécdota del Maestro Nasrudín dirigiéndose al mercado en compañía de su hijo y su burro; mientras hacen el recorrido, Nasrudín y su hijo cambian entre quien monta el burro y quien va a pie en atención a las críticas que a su paso los vecinos murmuran, para acabar siendo ellos los que llegan al mercado cargando el burro a cuestas. Esta misma historia, con un final apenas distinto, aparece en un libro de lecturas para segundo grado de educación primaria, publicado por la Secretaría de Educación Pública con el título “El señor, el niño y el burro” y donde debería aparecer el autor se lee “Cuento tradicional” (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1996, págs. 53-55). Ello no es de sorprender pues, como señala Idries Shah (2013, pág. 11), es muy probable que alguno de los chistes del Mulá Nasrudín pudo haber llegado a infiltrarse en *Don Quijote de la Mancha*⁸⁸; algo nada extraño si de menos consideramos que Miguel de Cervantes Saavedra pasó cinco años preso en Argelia y que la península ibérica ha disfrutado de una buena y constante influencia del norte de África, incluso –y esta es una mera percepción personal– al recorrer las páginas del Quijote de Cervantes, uno luego puede tener la sensación de estar leyendo alguno de los pasajes del romancero de Antarah ibn Shaddād “el Caballero Negro” o alguna otra narración caballerescas de la *yahiliya* como la de Imrul Qays.

Lo anterior son apenas pequeñas muestras de cómo las narraciones y los conocimientos tradicionales se fusionan o adaptan de forma natural al saber de los pueblos, habrá elementos que por las traducciones se pierdan⁸⁹ pero también, por lo caótico de la

⁸⁸ Capítulo 5 y 14 (Shah, 1996). Hay también una anécdota del Mulá en la que hace referencia a la imposibilidad de encontrar huevos en nidos del año pasado, de extraña similitud con la parte final del *Quijote*, donde se puede leer “Ya en los nidos de antaño no hay pájaros hogaño. Yo fui loco, y ya soy cuerdo” (Idries Sha Foundation, 2018).

⁸⁹ Para el capítulo siguiente es importante considerar este punto. Las historias del Mulá Nasrudín pretenden ser chistosas; no obstante, a veces la gracia depende de un juego de palabras o de elementos locales que sólo tiene sentido en su contexto y, suele ocurrir, que al ser traducidas la gracia se pierde. En otros casos, son las características propias del idioma al que son traducidas, lo que dificulta transmitir lo divertido del contenido. Por ejemplo, “el alemán es casi incapaz de usar *tempo presto* (ritmo vivo), por lo que cabe deducir que también es incapaz de captar muchos matices más alegres y atrevidos del pensamiento libre y que caracterizan a los espíritus libres. Así como el *buffo* (bufón) y el sátiro son ajenos a su cuerpo y a su conciencia, de la misma manera Aristófanes y Petronio le resultan intraducibles. Por el contrario, entre los alemanes se encuentra

situación, habrá otros tantos que se ganen. Cada vez que alguien repite una historia, le habrá legado algo propio de su persona y de la situación por la que se transmite; en tales ejercicios educativos, todo influye y todo fluye.

Entonces, para el docente bufón que pretenda ser puente, hay tela de donde cortar, pues generoso es el legado de los saberes de los pueblos. Se reitera la confianza en que cada docente sepa elegir los propios; no obstante, en el siguiente capítulo se desmenuza una de las opciones que, a consideración, se tienen como más ricas, flexibles y magníficas en términos educativos emancipatorios: las historias del Mullah Hodja Nasreddín. Este menudo personaje, como ahí se expondrá, parece no reconocer fronteras, sus asequibles enseñanzas van de China a las Canarias sin mayor dificultad, derramando inusitadas lecciones de sabiduría y harta carcajada. Es sólo una recomendación sin mayor pretensión, las opciones son muchas, pero dentro de las muchas razones por las que se le tiene simpatía, resaltan dos; la primera es su carácter cosmopolita y, la segunda, que no es una narrativa de origen occidental.

4.2. CATALIZADOR EPISTEMOLÓGICO RECOMENDADO: LAS HISTORIAS DE HODJA NASRREDÍN COMO EVIDENCIA HISTÓRICA Y HERRAMIENTA EMANCIPADORA

*“They tell also of a simpleton who walked along,
leading his donkey by the bridle”.*
—*The 388th Night of Scheherazade*⁹⁰.

Suele suceder que en las diferentes expresiones artísticas la intención de lo subyacente en la creación sea enfatizar la realidad. Caso contrario es el de la sátira, que si bien se encuentra estrechamente vinculada con la naturaleza de la realidad, a diferencia de otras artes, enfatiza lo que parece ser real pero que no lo es. En la sátira, mediante términos indistintamente jocosos o acerbos, se ridiculiza la ingenuidad del hombre que acepta su universo de forma literal, revelando el contraste entre pretensión y realidad. Utilizando mecanismos que apelan

muy des-arrollado todo lo serio, pesado, torpe, todos los géneros estilísticos enojosos a la vez que aburridos” (Nietzsche, 2014, §28).

⁹⁰ En: Solovyov, 2009; *The Tale of Hodja Nasreddin: Disturber of the Peace*.

a priori al intelecto, al tiempo que se utilizan técnicas como la distorsión, la exageración o la pretensión, que imprimen un sentido de desorden a la intención de orden buscada por el intelecto; es decir, se busca la razón a través del humor y de lo irracional, lo ilógico es usado para crear lógica, y del absurdo se hace brotar la congruencia (Feinberg, 1968, págs. 3-5).

En la literatura popular⁹¹, el común de la población, los anónimos, los sin voz, encuentran un espacio que, valiéndose de estas técnicas, les permite denunciar los abusos de los gobernantes y de los poderosos, la ineficiencia de los mecanismos de justicia, la hipocresía de los guardianes de la moral o las diversas dinámicas sociales. Esta producción literaria, muchas veces de tradición oral, aparece en muy distintas sociedades ya desde tiempos antiguos; en el caso concreto de Oriente Medio, por ejemplo, podemos mencionar la historia de *El Rey Neferkare* y *General Sassenet* en el Egipto de los faraones; incluso, en las primeras tradiciones literarias árabes de la *yahiliya*, concretamente en la poesía –por no decir que exclusivamente en ésta, dado que durante un largo periódico histórico los árabes no desarrollaron de forma importante otras manifestaciones artísticas que no fuera la poesía– estos elementos se encontraban presentes al lado de otros como el elogio. Así, el poeta de la tribu, a quien incluso se le atribuían poderes mágicos, tenía como responsabilidad componer sátira (*hijá*)⁹² en contra del enemigo, empleando el humor, el ridículo o la obscenidad para dañar el honor de la tribu rival; de esta manera, un buen poeta era tanto o más valioso que el mejor de los jinetes guerreros (Elliott, 1960, págs. 15-17).

De forma arquetípica, dentro de esta literatura, los pueblos suelen generar y reconocer personajes, imaginarios o no, que protagonizan estas historias. Por mencionar algunos: compartido con alemanes y belgas, los flamencos se enorgullecen de Till Eulenspiegel, los italianos de Don Camillo, los españoles con su Sancho Panza y en Santillana del Mar un Gil Blas, y la lista sigue con el Barón de Münchhausen, Cadet Rousselle, sin olvidar al Filósofo de Güémez y Pepito en México. En los pueblos de Oriente Medio nos encontramos con un

⁹¹ En los países árabes existe una abundante literatura popular, tanto en prosa como en verso, muchas veces expresada en formas dialectales o dialectizantes de la lengua árabe culta. La producción más importante se generó antes y durante la época medieval, particularmente durante los llamados siglos oscuros (Thomas de Antonio, 1993, págs. 187-188).

⁹² Se utiliza la transliteración de los autores citados, así que la forma de escribir el nombre de nuestro personaje variará de párrafo a párrafo, en razón de la fuente que provea la información empleada. Se advierte, pues, la inconsistencia.

fenómeno similar pero mucho más difuso, debido a la amplitud geográfica en la que se desenvuelven los contextos históricos, sociales y lingüísticos. Tenemos entonces que el personaje que en estas tierras se popularizó –e incluso en otros lugares como Grecia, Albania, las exrepúblicas soviéticas de Asia Central, Malta, Sicilia, Calabria, Cerdeña y Toscana– es comúnmente conocido como *Ûuhā* o *Mulá Rasrudín*⁹³. Aquí es donde se encuentra el primer reto cultural, ¿cómo saber si se está hablando de lo mismo, si nuestro menudo personaje tiene diferentes nombres? También, hay que enfrentar a la esquiva existencia histórica del *Mulá*, no se ha podido encontrar pruebas fehacientes que ubiquen a *Ûuhā* en un lugar o tiempo determinados⁹⁴, a pesar de que los marroquíes precisen el lugar de su tumba o la entrada de su casa; según Clara María Thomas de Antonio (1993, pág. 191), si es que aquel tuvo existencia real, lo más probable es que haya nacido en Kufa, bajo el califato de Abu Yafar Al-Mansur, con el nombre de *Abū-l-Gusn Nūh al-Fazārī*, no obstante esta discusión, para lo que ahora se pretende, se antoja poco fructífera⁹⁵. Como bien advierte Eleonor Frankle; si bien Hoca Nasrettin aparece como figura viva al final del siglo XIII y a lo largo del siglo XIV, poco podría decirse de él y siempre en el plano de conjeturas y aunque algunas tumbas lleven su nombre, no existe respuesta concreta (1976, pág. 48).

Ahora, según Pertev Naili Boratav, el documento más antiguo en el que aparece el nombre de Nasreddin Hoca –personificado como un derviche de *Seyyid Maḥmūd Ḥarānī*–, en una historia sobre Saru-Saltu de *Ebū l-Ḥayr Rūmī* alrededor de 1480, titulado *Saltuḵnāme*. Naili Boratav resume el pasaje con las siguientes líneas:

⁹³ Esta última una versión más hispanizada del nombre, utilizada por Idries Shah.

⁹⁴ A Pertev Naili Boratav, le ocurre algo similar, partiendo de fuentes meramente literarias, encuentra que hay una enorme inconsistencia en los escenarios de las anécdotas en que se menciona a *Ûuhā*:

“Quand on compare entre elles toutes les versions de quelque histoires [...] on constate que cette mention n’est pas constante pour toutes les versions de un d’une même anecdote, qu’une meme histoire peut posséder une –ou des– versions qui sont localisés en cette ville, et une –ou d’autres– versions qui ne le sont pas. Pour deux histoires [...], par exemple, on peut même noter que’une autre ville, Kara-Hisar, remplace Siri-Hisar [...]” (Naili Boratav, 1963, págs. 200-201).

⁹⁵ Oscar Brenifier, para quien Nasrudín no existió como una persona real, también encuentra variantes en el nombre que refieren al mismo personaje, como *Yiha* u *Hoya* (2011, págs. 167-168). Aunque si se quiere abundar sobre la existencia histórica de *Ûuhā* es posible recurrir al trabajo de Fehim Bajraktarevic, “*Nasr al-Din*”, en *First Encyclopaedia of Islam*. Pero como diría Idries Shah: “Nadie sabe realmente quién fue Nasrudin, dónde vivió o cuándo. Esto es muy característico, porque toda la intención es suministrar un personaje que no pueda ser realmente caracterizado y que viva al margen del tiempo. Lo importante para los sufis es el mensaje, no el hombre” (1996, pág. 99).

“Saru Saltuḡ qui était le disciple du même Maître rencontre Nasreddin à Akşehir. Nasreddin sert à Saltuḡ des mets dans des plats d'or et d'argent. Devant ce faste, Saltuḡ se demande si Nasreddin a hérité toute cette fortune de son père, ou s'il l'a acquise lui-même. Nasreddin, ayant deviné la pensée de son hôte, lui dit: „Tout ça, ce sont des choses qui me reviennent de mon père. Moi-même je ne possède que trois choses avec lesquelles je suis venu en ce monde, et avec lesquelles je le quitterai un jour.” „Et quelles sont-elles?” demande Saltuḡ. Nasreddin répond: „Un pénis et deux couilles.” Saltuḡ s'étonne de cette réponse grivoise, et se dit encore, sans oser exprimer à haute voix ses réflexions: „Cet homme si sage ne doit pas tenir des propos vains. Certes il y a un sens caché dans ses paroles; qu'est-ce qu'il aurait voulu dire ?” Nasreddin Hoca, devinant encore la pensée de son hôte, réplique: „Ne te casse pas la tête, je vais te le dire: par ces trois choses j'ai pensé dire: la foi (= *īmān*), la bonne action (= *'amel*) et la sincérité (= *iḥlās*)” (Naili Boratav, 1963, pág. 195).

El mismo autor reconoce ciertos indicios que permiten creer que la anécdota de Ebū l-Ḥayr Rūmī, es una interpretación mística de la personalidad de Nasreddin Hoca, a la que se le atribuye una *sui generis* actitud espiritual que, si bien resulta hosca y desarrollada en un ámbito en el que lo espiritual resulta poco común, se encuentra llena de propósitos doctos que no dejan de estar ligados al humor (Naili Boratav, 1963, pág. 195).

No obstante, otras fuentes parecen inferir que las historias de Ūḥā estaban incluidas en un libro mencionado en Iraq en el siglo X y conocido en Persia para el siglo XIII. Thomas de Antonio presume que lo que posteriormente ocurriría, es que esta obra se tradujo al turco en el siglo XV, donde el protagonista pasa a llamarse Nasr al-Din Jōḡa; para, posteriormente, volver a ser retraducido al árabe en el siglo XVII⁹⁶. Esto posiblemente ayudaría a resolver el problema del nombre e identidad del personaje⁹⁷, el cual sufre diversas alteraciones al pasar sus historias de una a otra lengua, por las inconsistencias en la transliteración, a lo que se adiciona la simple y natural evolución que el tiempo ocasiona en los elementos fonéticos. Valiéndose de autores como Charles Pellat, Jeanne Delais, Juan Vernet, Tomás G^a Figueras

⁹⁶ A pesar de que la primera edición impresa se realizó a principios del siglo XIX en Būlāq.

⁹⁷ Hay que mencionar que se parte del supuesto de que se trata del mismo personaje cuando se habla del Mulá Nasrudín y Ūḥā, idea que se continuará desarrollando.

y Fehim Bajraktarevic, esta autora realiza una tabla en la que relaciona una lista de países y lugares con los distintos nombres atribuidos a nuestro personaje, misma que abundantemente refleja las muy diversas formas en las que se le suele denominar a nuestro personaje.

- en Persia: Yuhā, Yehā, Yha, Yoḥa, Naṣr al-Dīn Joḡa, Mollah Naṣr al-Dīn, Yūhī.
- en Turquía: Naṣr al-Dīn Jūḡa (Jōḡa), al-Jōḡa Naṣr al-Dīn, Nasrettin Hoca, 'Alī Joḡa, Yuhā.
- en Iraq: Yawḡa.
- en el Líbano: Goḡa.
- en Siria y Egipto: Goḡa, Yoḡa, Chej Naṣareddin Yehā er-Rumi.
- en Túnez: Yhā, Zhā.
- en Argelia: Yoḡa, Yiḡa, Yeha.
- en Marruecos: Sī Yuhā, Yhā, Yehā, Zhā, Yoḡa, Moḡa.
- en Mauritania: Yhā.
- en Grecia y Albania: Anastratin Joya.
- en la antigua U.R.S.S.: Joya Aristine.
- en Nubia: Yawḡa.
- en Malta: Yahan.
- en Sicilia y el sur de Italia: Giufā, Giuca, Giuccá o Giuvali; en Cerdeña, Yaffah; en Calabria, Yougalé; en Toscana, Guihā. Pero se cuestiona si se trata del mismo personaje, según Bajraktarević.

(Thomas de Antonio, 1993, pág. 189)⁹⁸.

En este mismo sentido el caso de Persia es ilustrativo, dado que el Molla Nasr al-Din es conocido ampliamente en el Irán contemporáneo, se puede asumir que ello es producto de un impacto que las tradiciones Turcas tuvieron en la cultura irania. Pero un examen más detenido de las fuentes, muestra que la presencia de las anécdotas de Nasr al-Din en las tradiciones persas es mucho más antigua, incluso pareciera que pueden ser datadas a principios del

⁹⁸ Para el caso de la otrora Unión Soviética, valdría la pena revisar el artículo de Bennigsen, A. (1962). "Molla Nasreddin et la presse satirique musulmane de Russie avant 1917", en: *Cahiers du Monde russe et soviétique*, Vol. 3, No. 3 (Jul. Sep.), en la que se realiza una reseña sobre los números publicados de una revista de crítica política y social, curiosamente denominada *Molla Nasreddin*, publicación que tuvo importante aceptación en lo que serían las exrepúblicas soviéticas de Asia Central. Que no es reflejo, sino del alcance de la popularidad del personaje en la región. Y desde luego el texto de Leonid Solovyov (2009), del que existe una traducción al inglés titulada *The Tale of Hodja Nasreddin: Disturber of the Peace*.

milenio anterior o, al menos, muchas historias análogas aparecen en el trabajo de Obayad-e Zakani, un persa satirista del siglo XIV, son protagonizadas por un personaje llamado Juha; es decir, al final no estamos hablando sino del mismo personaje, sin embargo el nombre de Juha o *Ûuḩā* es, por deducción, en definitiva el más antiguo. Lo que también resulta sorprendente es que nunca nadie se haya preocupado por estudiar la conexión del Molla Nasr al-Din con Juha, como bien advierte Ulrich Marzolph:

“[...] neither Christensen nor any subsequent researcher has yet focused on the connection of Juha, who prevailed in Persian literature until the late 19th century, with Molla Nasr al-Din, the character he was to become from the late 19th century onwards in Persian popular tradition” (1995, pág. 160).

Este último autor, del que se aprovecharán sus traducciones al inglés, encuentra que la mención más prístina en la que se menciona el nombre de Juha, aparece en el *dīvān* de Manuchehri en un poema en el que se lamenta la pérdida de las nobles características de la expresión oral.

*andar in ayyām-e mā bāzār-e hazl ast o fosūs
kār-e Bū Bakr-e robābi dārad o tanz-e Johī*

**In our day the market deals in jokes and jests, alas.
It deals in the deeds of Abu Bakr the *robāb* player and the ridicule of Juha.**

(Marzolph, 1995, pág. 160)

Sin embargo, el poeta y místico Sana’i, que vivió entre el siglo XI y XII de nuestra era, es quien tiene la virtud de ser el primero en plasmar en papel, una de las anécdotas de Juha en su texto *Ḩadīqat al-ḩaqīqa*⁹⁹ (conocido en español como *El jardín amurallado de la verdad*), el cual está dedicado a Bahram Shah y contiene unas diez mil coplas en diez secciones. La anécdota versa así (de nuevo se recurre a Marzolph para la traducción):

⁹⁹ حدیقه الحقیقه و شریعه الطریقه.

*bā Joḥī goft rūz ḥīzī
kaz ‘Alī o ‘Omar begū chīzī
goft bā vay Joḥī ke andūh-e chāsh
dar delam ḥobb o bogh̄z-e kas na-gozāsh*

A catamite once said to Juha,
“Tell me something of ‘Ali and ‘Umar.”
Juha replied, “Anxiety for food
“Has left in my heart no (room for) love or hate towards anyone.”

(Marzolph, 1995, pág. 160).

Habría que señalar que la evasiva respuesta de Juha busca burlar el patrón de preguntas que pretenden establecer la superioridad del Califa Rashidun Ali o del Califa ‘Umar b. al-Khattab; a lo que se le conoce como *taqiyya*, una práctica Shiíta usada para sostener de forma legítima su credo en tiempos de peligro inminente. Además, cabe resaltar que la anécdota narrada posee claras implicaciones políticas, lo que nos revela la existencia de ciertas características del pensamiento y modos de proceder de sufís como Sana’i o Rumi. Y curiosamente, es en el *Masnavī-ye ma’navī* de Rumi, en el que encontramos la tercera más antigua aparición de Juha (Marzolph, 1995, págs. 160-161). Nótese entonces el perfil de quienes transmiten las anécdotas del Mulá Nasruddín.

Retomando a Till Eulenspiegel, Eleanor Frankle (1976) explica que la teleológica intención de las narraciones y travesuras de Till es simplemente divertir y hacer reír¹⁰⁰. Que el caso de Hoca Nasreddin es más iluminativo y que, a diferencia del personaje teutón, de sus historias emana una sabiduría eminentemente popular, que si bien divierte, también hace pensar un poco que incluso el nombre del personaje parece tener un significado peculiar. La palabra *Hoca*, de origen persa خوجة, significa jefe, superior y maestro; *nasr*, de origen árabe نصر, significa ayuda, salvación, victoria; es decir, el nombre implica un concepto inherentemente religioso que termina por ser confirmado por la sílaba *din*, دين, que significa

¹⁰⁰ Que se cite esta idea de Eleanor Frankle, no significa que se esté de acuerdo. Si bien es posible que algunas de las anécdotas de Till Eulenspiegel tengan como única intención la de divertir y hacer reír, no es un fenómeno que se pueda generalizar; estas historias son custodias de una profunda sabiduría que demanda, como ocurre con el común de los conocimientos tradicionales, de echar mano de hermenéuticas morfológicas, diacrónicas y diatópicas si es que se pretende ser consciente de la enseñanza de sus mensajes y/o echar mano de sus elementos aleccionadores y emancipadores.

religión. Entonces, a modo de una ecuación matemática cuyo elemento desconocido resulta ser el artículo *al*, en árabe ال. Ahora, cuando el artículo está seguido por las letras solares del alfabeto árabe, la *alif* o ا del artículo se asimila al sonido siguiente y se produce una duplicación o اّ, y al final llegamos a la forma *Nasrüddin*; por lo tanto, el nombre completo significa Maestro, la salvación y la religión. Y entonces, ¿qué ocurre para el caso de Nasrettin?, pudiera ser que *ttin* no sea una alternativa para *din*, Eleonor Frankle (1976, págs. 49-50) dice que para esta variante del nombre la partícula *ttin* se debe de aceptar como una forma verbal y no nominal, y que se la debe tomar como el pretérito de *etmek* “hacer”, que combinada en el sustantivo *nasîr* se escribe *nasretmek* “salvar”, “ayudar”. Por lo tanto tenemos que el nombre de Nasrettin significaría “tú has salvado”, “tú has ayudado”; y que al final, según ella, el concepto general es el mismo, pero en esta acepción directamente dice: “Maestro, tú has salvado”. No obstante, lo anterior resulta demasiado rebuscado y tal vez el significado del nombre sea más sencillo, pues si نصر significa “triumfo” o “victoria” ودين “religión”; entonces un significado adecuado sería: “El Maestro Victoria de la religión” (por supuesto, hay que considerar que el perfil de quien esto escribe no es el de un filólogo, ni mucho menos, además se adiciona su insignificante experiencia con la lengua árabe).

Ahora, retomando la idea de que, a diferencia de otros personajes humorísticos, los relatos de Nasruddin están investidos de cierta sabiduría y pasajes aleccionadores, valdría la pena señalar que incluso las anécdotas del Mula son utilizadas dentro de los programas educativos, sobre todo en los países árabes; por ejemplo, el Ministerio de Educación del Reino de Arabia Saudita (المملكة العربية السعودية وزارة المعارف) en un libro de texto titulado القاعة (para segundo grado de educación primaria) للفصل الدراسي الثاني الابتدائي (*Aula y canciones: segundo semestre*) (ظافر, 1993, pág. 43). De igual forma, en libros para la enseñanza de la lengua árabe como el *Kitab al-asasi: fi ta'lim al-lugha al-'arabiya* de El-Said Badawi y Fathi Ali Yunis, utilizado en El Colegio de México, A.C., se pueden encontrar relatos de Yuja, a través de los cuales se transmite algo más que la simple gramática del idioma. Esto tiene una razón, y es que los cuentos y anécdotas del personaje parecen constituir, en su conjunto, una técnica de enseñanza muy elaborada; que si bien cada uno de los relatos da para horas y días enteros de reflexión y razonamiento, los chistes del Mulá, al ser sencillos y al hacer reír, se vuelven

increíblemente populares, lo que a su vez proyecta el alcance de su conocimiento al grueso de las sociedades, incluidos aquellos para los que la educación y el conocimiento, por razones políticas o económicas, les es negado.

Lo anterior parecería extraño de no ser porque, como se mostró en los primeros textos en los que Yuha es mencionado, seguramente estas historias resultan una especie de parábolas diseñadas por sabios sufís. Estos últimos, según Eva de Vitray Meyerovitch, suelen emplear cualquier cosa a su disposición para hacer que sus discípulos tengan la posibilidad de acceder al conocimiento y a la toma de conciencia, y dada la común diferencia de capacidades que suele existir en un grupo de alumnos, el maestro busca la manera de adaptarse a la pluralidad de aptitudes, lo que se conoce como forma progresiva de enseñanza de Djalal-ud-Din Rûmî. Es decir, en su tradición educativa, los maestros sufíes siempre se han valido de las técnicas que consideran favorables para la transmisión de una enseñanza, para establecer un vínculo entre lo inteligible y lo sensible. De este modo, en estos innumerables relatos y cuentos, se le hace un lugar especial al simbolismo, donde coinciden significados y virtudes escondidas, y que utilizan imágenes del cotidiano, comúnmente llenas de humor y realismo, donde todo, a pesar de la aparente simpleza, e incluso de lo que pudiera parecer accidental o trivial, esta permeado de conocimiento (Meyerovitch, 1997, págs. 2-8).

Ahora bien, no se puede pasar por alto que al tratar temas sobre misticismo y conocimientos tradicionales, es imprescindible abandonar la arena de lo estrictamente científico o formal, y a lo que los sufís respecta, se cae en la necesidad de recurrir a Idries Shah como un medio por el cual poder acceder, de manera culturalmente sencilla, al pensamiento sufí musulmán. Por ello es que por medio de este autor, miembro de la Tariqah Naqshbandi y ampliamente reconocido en occidente (si es que algo como eso abona a su legitimidad epistemológica), se aborda la perspectiva que del Mulá Nasruddín tienen los sufís. Así, se pretende justificar que se deje relativamente de lado las aproximaciones intencionadamente académicas –como los estudios de las primeras fuentes literarias en las que aparece nuestro personaje, las investigaciones sobre sus verdaderos orígenes o los escudriñamientos sobre su existencia real– y de este modo acceder a los conocimientos tradicionales de la misma forma en que se transmiten las historias del Mulá en el cotidiano

de la educación informal, esperando así facilitar un flujo más amistoso de lo verdaderamente importante, que es la transmisión jocosa de un saber profundo y emancipador.

Resulta, también, imposible rastrear los verdaderos orígenes de este “saber profundo”, por ello se acude y acepta como válida la tradición en la que los sufís explican los orígenes de nuestro Mulá. Tenemos entonces que del Mulá Nasruddín se cuenta que cuando niño tenía la extraña habilidad de concentrar en sus cuentos la atención de sus compañeros, cuyo estudio se resentía. El profesor, incapaz de neutralizar el magnetismo de Nasruddín, fue un sabio que se las ingenió para reencauzarlo mediante un sortilegio mágico que versaba así:

“De ahora en más –no importa cuán sabio llegues a ser– la gente siempre se reirá de ti. En adelante, cuando se relate un cuento de Nasruddín la gente se sentirá compelida a seguir relatando otros, hasta que por lo menos se hayan narrado siete” (Shah, 1986, pág. 15)¹⁰¹.

Así dan míticamente inicio los relatos del Mulá Nasruddín, conocidos desde las canarias hasta China, constituyendo uno de los más extraños aciertos en la enciclopedia de los conocimientos tradicionales. Contados en las casas de té, alrededor del fuego mientras descansan las caravanas, en los medios masivos de comunicación; las historias del Mulá Nasruddín pueden comprenderse a diferentes niveles, lo chistoso *a priori*, la moraleja y el saber que lleva a la conciencia del místico potencial un poco más lejos en su camino hacia la unidad *a posteriori*. Y aunque un relato de Nasruddín no conduce por sí mismo al esclarecimiento total, sí, al menos, tiende un puente entre lo terrenal y la evolución de la conciencia que la literatura académica formal difícilmente podría conseguir. Gracias al elemento humorístico, que es secundario, los relatos poseen un particular poder de supervivencia y difusión (Shah, 1996, págs. 97-98), de esto que resulten ser fácilmente importables a los espacios educativos formales y una poderosa herramienta versátil para el

¹⁰¹ En versiones distintas, el personaje del profesor sabio es sustituido por “El Viejo Villano”, éste resulta ser un burdo docente (tan burdo como el sistema de pensamiento escolar que pretende imponer condicionantes a los alumnos) que, mediante una maldición, condena a Nasruddín al ridículo universal y por ello necesariamente se contarán al hilo siete de sus absurdas historias hasta que resulte evidente que Nasruddín es un personaje grotesco. No obstante, Hussein que atestiguaba la escena, decidió preservar la verdad a través de Nasruddín –misma que había sido corrompida o robada de la conciencia humana por el Viejo Villano– y le transmitió parte de su *baraka*.

docente bufón, con la cual atender los desatinos del “Viejo Villano”¹⁰². Mencionemos entonces algunos ejemplos.

4.2.1. SELECCIÓN DE HISTORIAS DEL MULÁ NASRUDÍN

A continuación se presenta una serie de historias y narraciones cortas en las que se ve implicado el Mulá Nasrudín –de las que ya se han presentado algunas, a modo de aperitivo, en las entradillas de varios capítulos–. Este apartado bien podría haberse colocado como un anexo, pero se ha preferido agregarlo como subcapítulo para aprovechar la continuidad que le proporcionan estos últimos apartados. A cada narración se le agrega un muy breve comentario, no obstante es muy importante considerar que son sólo sugerencias, pues una característica de las historias del *Hodja* es que carecen de moraleja, dan plena libertad de interpretación a quien las recibe, cada quien puede sacar sus propias conclusiones y llevarse su muy personal lección, lo contrario –como en muchas fábulas se pudiera pretender– es colonizar. Aunque se podría utilizar de forma intencionada una u otra narración para fines específicos, lo óptimo para tales casos es sólo dejar el argumento en una insinuación que resulte bastante obvia para el interlocutor; así, si éste se siente ofendido o muy agredido, quien haya hecho uso de Nasrudín siempre podrá negar la intención real, pretender que en realidad se refería a algo distinto, que se quiso decir otra cosa y *hacerse el loco* para salir librado.

Aclarado lo anterior, es momento de presentar la prometida selección de historias:

En una de tantas, Nasrudín se encontraba en uno de sus viajes e hizo un alto en el camino en una pequeña ciudad en la que acaba de morir el imam. Un grupo de fieles que conocen su fama como predicador le ruegan que sea él quien se encargue del sermón del viernes. Pero Nasrudín no tiene ganas de hacerlo, está muy cansado y protesta. La gente insiste y él termina por aceptar.

¹⁰² La anterior nota al pie explica el sentido de la referencia al “Viejo Villano”.

Una vez instalado en el púlpito pregunta: “Queridos hermanos, ¿sabéis de qué voy a hablaros hoy?”. Y todo el mundo contesta al unísono: “¡Sí!”. A lo que Nasrudín responde: “Muy bien, entonces es inútil que siga aquí por más tiempo”, y abandona el lugar. El pueblo, frustrado ante sus palabras, consigue convencerlo nuevamente, a pesar de su resistencia, y cuando una vez más les hace la misma pregunta: “¿Sabéis de qué voy a hablaros hoy?”, todo el mundo contesta esta vez: “¡No!”. Entonces Nasrudín responde enfadado: “¿Qué puedo hacer con un atajo de infieles y paganos como vosotros?”, y abandona la mezquita enojado.

Pero una vez más, los fieles, irritados por su comportamiento, consiguen convencerlo otra vez para que pronuncie el sermón, a pesar de sus continuas protestas. Todo el mundo está preparado para su terrible pregunta. “¿Sabéis de qué voy a hablaros hoy?”, les pregunta por tercera vez. “¡Sí!”, contesta la mitad del auditorio, mientras que la otra mitad del pueblo grita: “¡No!”. A lo que Nasrudín responde: “entonces os propongo que los que saben de qué voy a hablar se lo expliquen a los que no saben”. Y abandona el lugar.

Esta historia, por ejemplo, revela la paradoja de las instituciones educativas modernas; los estudiantes no necesitan una escuela e, incluso, ni siquiera un profesor; la información ahí está y más accesible se ha vuelto en este tiempo con las tecnologías de la información, lo que en realidad los alumnos precisan es la discusión crítica. Tampoco requieren que se les explique nada, tal vez solo se requiere respetar el esfuerzo individual por llegar al resultado. Pudiera incluso pensarse que un Estado que confía en sus habitantes, al tiempo les está enseñando a confiar en sí mismos (Brenifier, 2011, págs. 174-175). Continuando con la travesía de nuestro personaje...

En aquella ciudad, ya de salida, Nasrudín pasó frente a una confitería y sintió muchas ganas de comerse un turrón. A pesar de que no traía ni un centavo en el bolsillo, entró y se puso a comer a sus anchas. Al cabo de un rato, el confitero le presentó la cuenta, pero el Mulá no le prestó la menor atención. El confitero sacó entonces un garrote y se puso a golpearlo. Mientras recibía los garrotazos, Nasrudín continuó atracándose

y, sonriente, declaró: ¡Qué generosa ciudad! ¡Cuán afables son sus habitantes! ¡A punta de garrotazos lo obligan a uno a seguir comiendo turrón!

Nada desvía a Nasrudín de su meta, se lanza hacia su objetivo sin fallar, como una flecha da en el blanco... come turrón (Jodorowsky, 1998, pág. 351). Valdría preguntarse ¿cuál es el objetivo del ejercicio de la violencia del Estado, que protege de la violencia ejerciendo la violencia? Y ¿cómo “obligan” al ciudadano a lograrlo? Pues si realmente se abocara a su objetivo, daría en el blanco; a menos, claro, so pretextos para lo contrario.

Un buen día Nasruddín dirigía una balsa a través de un río de aguas turbulentas.

–¿No has estudiado nunca gramática? –le preguntó su erudito pasajero.

–No.

–En tal caso, has desperdiciado la mitad de tu vida.

Minutos después, Nasruddín se volvió hacia el pasajero.

–Y tú, ¿has aprendido a nadar?

–No.

–En tal caso, has desperdiciado tu vida entera, ¡porque nos estamos hundiendo! –Le gritó el Mulá.

Aquí lo que se pretende es dignificar la actividad práctica, comúnmente discriminada frente al intelecto formal, del cual se niega que pueda llegar a la verdad y que la mente acostumbrada al mundo cotidiano puede aplicarse a la verdadera realidad, que se mueve en otra dimensión (Shah, 1996, págs. 99-101).

En su calidad de maestro sufí, el Mulá Nasruddín solía usar con frecuencia la técnica derviche de representar él mismo el papel del hombre ignorante del relato, a fin de resaltar una verdad; tenemos así una anécdota que niega la creencia superficial en causa y efecto, donde él se presenta como la víctima:

Otro día, el Mulá Nasruddín paseaba por una estrecha callejuela cuando un hombre cayó desde un techo y aterrizó sobre su cuello. El hombre resultó ileso, pero el Mulá fue llevado al hospital. Algunos discípulos concurrieron a visitarlo.

“¿Qué enseñanza extrae usted de este suceso, Mulá?”

“¡Eviten toda creencia en la forzosidad entre causa y efecto! ¡El cayó del techo, pero fue mi cuello el que se fracturó! Desechen cuestiones abstractas tales como: Si un hombre cae de un techo, ¿se fracturará el cuello?” (Shah, 1986, pág. 37).

Otro relato pone de relieve que la experiencia preternatural y la sabiduría están más cerca de la humanidad de lo que se presume (Shah, 1996, pág. 101). La suposición de que los grandes saberes, los conocimientos trascendentales o los tópicos de las rimbombantes disciplinas académicas han de ser lejanos o complicados procede, en realidad, de la inconciencia de los individuos. El relato en cuestión es el siguiente:

El Mulá Nasruddín solía cruzar la frontera todos los días, con las cestas de su asno cargadas de paja. Como admitía ser un contrabandista cuando volvía a casa por las noches, los guardas de la frontera le registraban una y otra vez. Registraban su persona, cernían la paja, la sumergían en agua, e incluso la quemaban de vez en cuando. Mientras tanto, su prosperidad aumentaba visiblemente.

Un día se retiró y fue a vivir a otro país, donde, unos años más tarde, en encontró uno de los aduaneros.

–Ahora me lo puedes decir, Nasruddín –le interpeló–. ¿Qué pasabas de contrabando, que nunca pudimos descubrirlo?

–Asnos –contestó Nasruddín.

Aún más, este relato nos muestra como un obstáculo común al acceso del conocimiento, es el hecho de que tanto el científico moderno como la persona media suelen pensar de acuerdo a pautas determinadas, paradigmas, volviéndose incapaz para adaptarse a puntos de vista diferentes, lo que limita su perspectiva y le hace perder gran parte de la información; puede vivir, progresar, pero sin comprender la mayor parte de lo que realmente ocurre (Shah, 1996,

pág. 101). Y también, aquí lo interesante del dinamismo de estas narraciones, pudiéramos ocupar este pasaje para cuestionar la eficacia de los trámites burocráticos, las políticas públicas o lo efectivo de las normas y procedimientos estandarizados para conseguir objetivos concretos, en este caso evitar el contrabando, mientras la mercancía ilegal cruza justo frente a sus narices.

Imaginemos un escenario en el que un abogado o jurista cualquiera, en vuelto en una discusión en la que requiere explicar la dinámica caótica de la naturaleza humana y de los fenómenos criminales, en un espacio no formal se enfrenta a la necesidad de un interlocutor – que bien pudiera ser un funcionario vinculado al Poder Judicial– renuente a admitir que algo como eso sea posible, un punto donde el diálogo epistemológico se ha atascado; para el caso, donde cualquier esfuerzo por avanzar en la argumentación podría desembocar en un conflicto, este jurista bien podría valerse de la siguiente historia y, así, dar por concluida su participación en la discusión.

¿Qué es el destino? le preguntó un erudito a Nasrudín.

–Una interminable sucesión de hechos entrelazados, que influye cada uno en el otro.

–Verdaderamente ésa no es una respuesta satisfactoria. Yo creo en causa y efecto.

–De acuerdo, mire aquello –dijo el Mulá, señalando una procesión que pasaba por la calle–. A ese hombre lo llevan a colgar.

¿Es porqué alguien le dio una moneda de plata, lo cual le permitió comprar el cuchillo con el que cometió el crimen? ¿O debido a que alguien lo vio? ¿O en razón de que nadie se lo impidió?

Supongamos que el mismo jurista, en otro momento, se ve imposibilitado para determinar quién tiene la razón sobre determinada situación, pero se espera que sea él quien lo establezca. Sin embargo, para el caso, optar por alguno de sus clientes le generaría problemas, ya porque implicaría complicar la situación, ya porque a quienes no se les ha dado la razón le podrían llegar a considerar un enemigo o, simplemente, porque tal vez todos la tengan. El abogado, en lugar de meterse en camisa de once varas, para sortear el dilema en el que se ve envuelto, bien podría narrar una anécdota como la siguiente.

El maestro Nasrudín fue nombrado juez. Durante su primer caso, el demandante expuso con tanta persuasión que le hizo exclamar:

–¡Creo que usted tiene razón!

El secretario del tribunal le rogó que demorara su decisión, pues el acusado no había depuesto aún.

Nasrudín se sintió tan conmovido por la elocuencia del demandado que al terminar éste su defensa exclamó:

–¡Creo que usted tiene razón!

El secretario no podía aceptarlo.

–Vuestra señoría, ambos no pueden tener razón.

–¡Creo que también usted tiene razón! –dijo Nasrudín.

Otro aspecto que resulta fascinante es como el personaje de Nasruddín se rehúsa a aceptar un concepto de verdad limitado y con fines específicos, y que en realidad lo que se acepta como verdad es algo relativo a una situación. Así, en el siguiente relato, –y la derivación cacofónica es intencionada– el Mulá nos invita a ver el mundo a través de la verdad, que resulta ser en verdad un concepto relativo.

Un día, Nasruddín se hallaba en la corte. Tamerlán se lamentaba de que sus súbditos eran mentirosos.

–Majestad –le dijo Nasrudín–, hay dos clases de verdad. La gente ha de practicar la verdad real antes de poder usar la verdad relativa. Pero siempre lo hace al revés. El resultado es que se toma libertades con su verdad ficticia, porque sabe instintivamente que es sólo una invención.

Tamerlán creyó que aquello era demasiado complicado.

–Una cosa ha de ser verdadera o falsa. Yo obligaré a la gente a decir la verdad, y con esta práctica se acostumbrarán a no mentir.

Cuando al día siguiente se abrieron las puertas de la ciudad, una horca había sido erigida frente a ellas, y a su lado se encontraba el capitán de la guardia real. Un heraldo anunció:

–Quienquiera que entre en la ciudad ha de contestar primero la verdad a una pregunta que formulará el capitán de la guardia.

Nasruddín, que había estado esperando fuera, entró el primero.

El capitán habló:

–¿Adónde vas? Dime la verdad o serás colgado.

–Voy –dijo Nasruddín– a morir colgado en esa horca.

–¡No te creo!

–Muy bien. Si he dicho una mentira, ¡cuélgame!

–¡Pero esto lo *convertiría* en verdad!

–Exactamente –dijo Nasruddín–, en *tu* verdad.

Las historias del Mulá son maleables y dinámicas; por ejemplo, este mismo relato bien pudiera servir para explicar el teorema de incompletud de Gödel y el interlocutor ni siquiera notaría que ha comprendido uno de los postulados más profundos de la lógica matemática, dejando a David Hilbert revolcándose en su tumba –suerte de la que tampoco escapa Aristóteles y su principio del tercero excluido–; o utilizarlo para poner en entredicho la lógica positivista de la rama penal del Derecho, demostrando con este “cuentito” que, ante la conducta tipo de un delito específico, la misma persona puede ser culpable e inocente al mismo tiempo.

Y se podría continuar con muchos más ejemplos, dado que cada uno de los relatos del Mulá Nasruddín se presta para el análisis profundo. No obstante, se considera que lo anterior es suficiente para demostrar que las historias de nuestro personaje son una producción sin parangón. Nos encontramos frente a un fenómeno literario que permite al más “ignorante”, incluso sin saberlo, acceder a profundas enseñanzas, de forma sencilla y divertida, lo que además incentiva su difusión; pero no es un saber que a lo más satisfaga a quienes lamentablemente poseen instrucción académica limitada en términos formales, sino que, a la vez, lleva a quienes se les puede considerar sabios o grandes maestros, a abordar sus

temáticas por horas, y basta con revisar cuentos o narraciones tradicionales en los que se hable del Mulá; hoy no sería raro que simplemente navegando en internet uno se pueda topar con sesudas discusiones al respecto y largos debates sobre cosas que parecieran tan simples como el año de la muerte de Nasruddín, 386, inscrito en su tumba. Su limitante muchas veces radica en que la lógica de la monocultura del saber y del rigor del saber, suele discriminar lo gracioso, jocoso o divertido, como si el conocimiento, el aprendizaje, o la sabiduría fuesen intrínsecamente algo pesado, tormentoso y por lo demás poco significativo, sino es que aburrido. Por lo anterior se puede llegar a subestimar las enseñanzas contenidas en las anécdotas de nuestro personaje –y de muchos otros personajes similares propios de los conocimientos tradicionales–, pero seguramente el Mulá Nasr Al-Din tendría incluso un atinado argumento para quienes se conducen y opinan así; “diviértete o intenta aprender, fastidiarás a alguien. Si no lo haces, fastidiarás a alguien” (La humanidad, *Conocimiento tradicional*, s.f.).

CONCLUSIONES

Como se ha explicado, el que las narraciones del Mulá Nasrudín carezcan de moraleja o de intención clara, otorga libertad de interpretación a quien las conoce; ello permite realizar conjeturas propias y que todo individuo esté en la posibilidad de obtener sus conclusiones personales. En este sentido, resulta coherente seguir la misma línea, después de todo sería imposible no hacerlo; cada lectura es distinta, aun cuando sea virtualmente el mismo lector el que la realiza, pues la relación que éste establece con los textos fluye como fluyen los ríos y por lo tanto los significados cambian, lo mismo que las conclusiones. De cualquier forma y sin dejar de tener en cuenta lo anterior, por el simple ánimo de compartir, se confían unas últimas consideraciones que se antoja tener especialmente en cuenta.

De entrada, el objetivo principal, la propuesta de complementariedad y continuidad social en los espacios educativos formales a través de la introducción, que el docente pueda conseguir, de los elementos producidos en el contexto sociocultural de sus estudiantes; se ve completamente rebasado ante la posibilidad de que, al realizarlo, no sólo se estaría enriqueciendo al docente con herramientas que le pudieran ayudar a redireccionar los efectos de los planes y programas oficiales impuestos, o que potencialmente terminen por aportarle mejoras a su práctica; sino que, de conseguirlo, se estaría abonando en favor de la justicia cognitiva, combatiendo el epistemicidio, reivindicando saberes y, por lo tanto, también se estaría reivindicando a pueblos y culturas. Incluso podría llegar a constituir una práctica de conocimiento, cuya promoción intensificaría la voluntad de generar un tipo de transformación social que subsane, aunque sea en grado variable y de forma contingente, las relaciones desiguales de poder-saber impuestas por Occidente.

Como segunda consideración, no se puede pasar por alto el hecho de que avanzar en el sentido del objetivo anterior, puede terminar por complejizar la práctica docente en lugar de facilitarla, lo cual, desde luego, no es una ventaja. Por más que se consiga enriquecer el instrumental pedagógico con herramientas didácticas y saberes emancipadores por demás útiles, que resuelvan inmensidad de problemas y atiendan las más complejas necesidades de los estudiantes; definitivamente resulta ser una labor mucho más ambiciosa, y además arriesgada –aunque se tenga al bufón–, comparada con la simple repetición de contenidos y

otros procedimientos mecanizados de enseñanza, que estrechamente siguen los patrones de programas y currículos educativos estandarizados. Sin embargo, en la otra cara de la moneda, ciertamente en algo difumina la frontera de la no-existencia, en algo sana de la ceguera propia del pensamiento abismal, en algo amplía el campo de la realidad relevante y, en definitiva, eso ya es algo, aunque se precise de una voluntad especial del docente que pretenda ser puente y bufón.

Además, aunque ciertamente pueda resultar una labor más compleja, la amalgama de propuestas complementarias presentadas a lo largo de este documento –la filosofía de la posmodernidad, las Epistemologías del Sur, la teoría del caos, los conocimientos tradicionales (en específico los humorísticos), el docente puente, el docente bufón (*trickster* y cínico), la vía negativa de la filosofía y la antifilosofía, y hasta el muy concreto caso o ejemplo sugerido de las narraciones del Mulá Nasrudín– presenta posibles respuestas a los “cómos” relacionados con enfrentar, resolver y atender las necesidades específicas de la realidad contextual en la que el docente y sus alumnos estén inmersos. Incluso, todos estos elementos en conjunto generan sinergia, las realidades locales y culturales pueden ser nutridas no sólo desde sus contextos específicos, sino desde el cosmopolitismo subalterno pues todo el conocimiento es local y total, distintos conocimientos –potenciados por la rehabilitación del sentido común– pueden concurrir en el mismo tópico desde el diálogo, en vez de la colonización epistemológica; el “localismo globalizado” y el “globalismo localizado” pueden proveer más soluciones para los docentes y los alumnos inmersos en sus realidades concretas, desde una perspectiva distinta a la de las visiones hegemónicas de la globalización, que no esté capturada por las lógicas que producen la no-existencia.

Por supuesto que resulta pertinente incluir otros saberes no “oficiales” en la educación formal, para la ecología de los saberes todo espacio educativo debe ser un espacio de diálogo creativo, en el que docentes, alumnos y demás actores puedan participar reconociéndose “diferentemente iguales” y “diferentemente sabios”; así, a la educación formal se le estaría articulando con las realidades concretas de quienes participan en ella. En otras palabras, desde los cinco elementos del pensamiento ecológico, el docente puede atender las necesidades de la realidad contextual de sus estudiantes aun estando inmerso en las esferas institucionalizadas por la modernidad y los monstruos fríos. Lo anterior resulta doblemente

pertinente, si se considera que no se puede pretender conseguir justicia social global, sin justicia cognitiva global.

Por lo tanto, se confirma el primer elemento del supuesto de esta investigación, pues el dar espacio a otras fuentes de conocimiento distintas de las instauradas por los programas educativos establecidos por las políticas públicas, abre la posibilidad de enriquecer la enseñanza. También hay que considerar que, respecto del segundo elemento del supuesto, al entender los conocimientos tradicionales como instrumentos de impulso, se puede terminar por complejizar la labor docente al restarle agilidad. Es un costo adicional que se suma al riesgo en el que se coloca el docente, en su afán por conseguir la vinculación funcional de la educación formal con el contexto social del alumno.

Para terminar, sólo restan las siguientes puntualizaciones sobre algunas limitaciones y cuestiones pendientes de esta investigación. La primera cuestión pendiente, es la respuesta a una pregunta planteada por Santos (2009), “¿cuál sería el impacto de una concepción postabismal del saber (como una ecología de los saberes) sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación?” (págs. 195-196). No es posible para esta investigación contestar a la misma, pues el alcance de la propuesta se limita al quehacer docente; a lo más, se podría advertir que la epistemología de los saberes generaría efectos desestabilizadores y críticas profundas, a los elementos ontológicos que dan sentido y justifican tales instituciones y centros.

Otra cuestión pendiente, probablemente la más grave, es haber pasado por alto la consideración de un “tercer monstruo frío”; probablemente el más peligroso de todos pues, a diferencia de los otros, éste ha sabido adaptarse bien a las dinámicas contemporáneas e incluso se ha visto mucho más fortalecido. De entrada, es difícil nombrarle, ¿empresarios, capital, instituciones financieras o mercados? Este monstruo es quien dicta a los Estados la ideología neoliberal de mercado, incluidas las recomendaciones de reformas educativas *ad hoc*, desde estrados como el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Rizvi, 2008).

Hoy, a diferencia de aquella época en la que Nietzsche dictó *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, se pretende del Estado que abandone sus supremas pretensiones de

soberanía, para ponerse al servicio de otra forma de vida, es decir, a la del mercado. Él, desde aquel entonces, tuvo la virtud de notar lo que esta investigación pasó por alto:

“La explotación casi sistemática de esos años por parte del Estado, que quiere formar lo antes posible a empleados útiles, y asegurarse de su docilidad incondicional” (2010, pág. 48).

Hoy, se sigue andando casi que por los mismos derroteros; por ejemplo, el discurso de la calidad de la educación pertenece al proyecto neoliberal global y hegemónico. Las instituciones económicas internacionales influyen cada vez más en las decisiones políticas estatales, sobre todo para el caso de los países en desarrollo y, preocupantemente, los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o la OEA han terminado por adoptar los postulados de las instituciones de crédito (Colella & Díaz-Salazar, 2015).

Este tercer monstruo frío y sus amantes, tienen al planeta al borde del colapso y a la humanidad en condición de recurso explotable. En términos oficiales, la educación sirve para conseguir trabajo y para el trabajo, ésta debe preparar los recursos humanos explotables que demanden los procesos productivos; y en ello radican sus parámetros de calidad. Desde luego, el tercer monstruo y su nuevo sentido común, precisan de cooptar los espacios educativos oficiales para establecer sus ideas sin dificultad, para hacer creer que no hay más opción que el libre mercado y la democracia liberal; por ello, no es extraño que el Banco Mundial recomiende la financiación privada de la educación y la descentralización (Rizvi, 2008; Colella & Díaz-Salazar, 2015); si yo capital privado financio tú educación ¿quién crees que va a dictar lo que tengas por aprender? Es, al final, la arena de la educación donde mejor se adoctrina y, como un plus, es al tiempo un espacio de burdo negocio para el mercado y las empresas: ¡Lleve, lleve! ¡Lleve su recurso humano fresco, recién salido del centro educativo! ¡Barato, muy barato y fácil de utilizar en su industria o empresa! ¡Con las últimas competencias sociales y profesionales instaladas en su existencia! ¡Lleve, lleve!

REFERENCIAS

- Aguiló Bonet, A. J. (2008). *La dignidad de la basura: Globalización hegemónica frente a globalización contrahegemónica en la filosofía política de Boaventura de Sousa Santos*. Memoria de investigación doctoral, Universitat de les Illes Balears, Facultat de Filosofia y Letras, Palma de Mallorca.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. (M. Eskenazi, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Bacon, F. (1933). *Novum Organum*. (G. Palés, Trad.) Madrid: Nueva Biblioteca Filosófica.
- Badiou, A. (2006). Reflexiones sobre nuestro tiempo. Interrogantes acerca de la ética, la política. *Conferencias en Brasil en 1996*. Buenos Aires: Ediciones del Cífrado.
- Badiou, A. (2012). *Condiciones*. (E. L. Molina, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Badiou, A. (2013). *La antifilosofía de Wittgenstein*. (M. d. Rodríguez, Trad.) Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Baéz, F. (2013). *Nueva Historia Universal de la destrucción de libros: de las tablillas sumerias a la era digital*. México: Océano.
- BBC News Mundo. (10 de marzo de 2019). Al-Jahiz, el filósofo musulmán que tuvo la idea de la evolución 1.000 años antes que Darwin. *BBC*. Recuperado el 15 de abril de 2019, de https://www.bbc.com/mundo/noticias-47477067?fbclid=IwAR069-SYwRj30K_35LkAtzHTvZVYZTjoWnKxk3MaI8pmGGflFeeQ-tHmDn4
- Bennigsen, A. (julio septiembre de 1962). Molla Nasreddin et la presse satirique musulmane de Russie avant 1917. *Cahiers du Monde russe et soviétique*, 3(3).
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*. (G. Arnaiz, Ed., & G. Arnaiz, Trad.) Valencia: Diálogo.
- Briggs, J., & Peat, F. D. (1999). *Las siete leyes del Caos: Las ventajad de una vida caótica*. (Dimas Mas, Trad.) Barcelona: Grijalbo.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. (L. J. Hernández, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Carmona, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(19), 134-157.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

- Cazau, P. (2016). La Teoría del Caos. *FERMENTUM*, 26(75), 64-86.
- Colella, L., & Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303.
- Colom, A. J. (2005). Teoría del caos y práctica educativa. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1325-1343.
- Colom, A. J., & Mèlich, J.-C. (1997). *Después de la modernidad: Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (1996). *Español Lecturas: Segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cordero López, R. (2005). *Mitos y Leyendas de Xochimilco*. Ciudad Nezahualcóyotl: Ediciones Leyenda.
- Douglas, A. (1977). The Fool. En *The Tarot*. New York: Penguin Books.
- Elliott, R. C. (1960). *The Power of Satire: Magic, Ritual, art*. Princeton University Press.
- Federación de Alianzas Francesas en México. (2019). *Alliance française Mexique*. (emprend.me) Recuperado el 19 de abril de 2019, de <https://alianzafrancesa.org.mx/quienes-somos/historia/>
- Feinberg, L. (1968). *Introducción to Satira*. The Iowa State University Press.
- Finkelkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Fonnegra Osorio, C. P. (enero-junio de 2014). Tres perfiles de filósofos cínicos: Antístenes, Diógenes y Craso. *Escritos*, 22(48), 71-85.
- Frankle, E. (1976). Cuentos de Hoca Nasrettin / traducción del turco e introducción de Eleonor Frankle. *Estudios de Asia y África*, 11(1 (30)), 48-55.
- García Chueca, E. (2014). *Aprender del Sur. El pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en la transición paradigmática*. Universidad de Coimbra, Centro de Estudios Sociales (CES). Coimbra: Alice Working Paper n.º1. Obtenido de https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_CHUECA_2014_Aprender_del_Sur.pdf
- García Fernández, R. E. (2007). *Till Eulenspiegel, burla y crítica social*. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- García Máynez, E. (2002). *Introducción al estudio del Derecho*. México: Porrúa.

- Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a New Science*. New York: Viking.
- Goldwin, R. A. (1993). John Locke. En L. Strauss, & J. Cropsey (Comps.), *Historia de la filosofía política* (L. García Urriza, & D. L. Sánchez, Trans.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*(38), 29-39. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Grotowsky, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. (M. Glantz, Trad.) México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hernández S., R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Huntington P., S. (1998). *El Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. (J. P. Tosaus Abadía, Trad.) México: Paidós Mexicana, S.A.
- Idries Sha Foundation. (10 de septiembre de 2018). *El Mulá Nasrudín*. Recuperado el 1 de julio de 2019, de <https://idriesshahfoundation.org/es/el-mula-nasrudin/>
- Jodorowsky, A. (1998). *La sabiduría de los chistes*. México: Grijalbo.
- Judkis, M. (6 de abril de 2012). #YOLO: The newest acronym you'll love to hate. *The Washington Post*. Recuperado el 17 de abril de 2019, de https://www.washingtonpost.com/blogs/arts-post/post/yolo-the-newest-abbreviation-youll-love-to-hate/2012/04/06/gIQA3QE2zS_blog.html?noredirect=on&utm_term=.e9a13c373d57
- Khatami, M. (2006). Diálogo entre Civilizaciones: El pensamiento de Mohammad Khatami. En T. Calvillo Unna (Ed.), *Dicurso pronunciado por su Honorable Excelencia el Presidente de la República Islámica de Irán en la Academia Nacional de Ciencias de Bielorrusia* (págs. 23-28). San Luis Potosí: El Colegio de San Luis / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Krishnamurti, J. (1960). *Educando al Educador*. México: Editorial Krishnamurti.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. (A. Contín, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

- Law, K. K. (2014). The problem with knowledge ambiguity. *European Management Journal*, 32(3), 444-450.
- Limón Olvera, S. (2012). *El fuego sagrado. Simbolismo y ritualidad entre los nahuas* (2a. ed.). México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lorenz, E. D. (1962). Deterministic Nonperiodic Flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20, 130-141. Obtenido de <https://journals.ametsoc.org/doi/pdf/10.1175/1520-0469%281963%29020%3C0130%3ADNF%3E2.0.CO%3B2>
- Luhmann, N. (1989). La moral social y su reflexión ética. En X. Palacios Quintero, & F. (. Jarauta, *Razón, ética y política : el conflicto de las sociedades modernas*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1990). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. *Revista de educación*(291), 55-79.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. (M. A. Rato, Trad.) Madrid: Cátedra. Recuperado el 29 de diciembre de 2018, de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1KBWV3GHX-14QHSDf-321>
- Marcel, M. (1970). *Lo sagrado y lo profano. Obras I*. (J. A. Matesan, Trad.) Barcelona: Barral Editores.
- Marzolph, U. (1995). Molla Nasr al-Din in Persia. *Iranian Studies*, 28(3/4), 154-174.
- Masías Núñez, R. (2002). La metodología en los tiempos de la posmodernidad: bases para un nuevo libro de metodología en las ciencias sociales. *Colombia Internacional*, 5-13.
- Meyerovitch, E. d. (1997). *75 cuentos sufíes: Los caminos de la luz*. (J. J. Olañeta, Ed., & F. Gutiérrez, Trad.) París: Biblioteca de cuentos maravillosos.
- Michels, R. (2001). *Los partidos políticos: Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*. (E. M. Vedia, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.

- Mingst, K. A., & Arreguín-Toft, I. M. (2017). *Essentials of International Relations* (Seventh ed.). New York: W. W. Norton & Company.
- Moreno Doña, A. (2016). *Caos y Educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*. Santiago: Ediciones de la Junji. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/306259386_Caos_y_Educacion_del_insipido_orden_escolar_al_sabroso_caos_educativo
- Naili Boratav, P. (31 de Dec. de 1963). Autour de Nasreddin Hoca (Textes et commentaires). *Oriens*, 16, 194-223.
- Nietzsche, F. (1990). *La ciencia jovial. La gaya ciencia*. (J. Jara, Trad.) Caracas: Monte Avila.
- Nietzsche, F. (2010). *Así habló Zaratustra*. (C. Vergara, Trad.) Madrid: EDAF.
- Nietzsche, F. (2010). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. (C. Manzano, Trad.) México: Tusquets.
- Nietzsche, F. (2014). *Más allá del bien y del mal*. México: Ediciones Leyenda.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de cultura económica.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Reichenbach, H. (1942). *From Copernicus to Einstein*. (R. W. Winn, Trad.) New York: Philosophical Library, Inc. Recuperado el 27 de diciembre de 2018, de <https://archive.org/details/fromcopernicusto001026mbp/page/n61>
- Rizvi, F. (2008). La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. En J. L. Aróstegui, & J. B. Martínez, *Globalización, posmodernidad y educación* (págs. 91-120). Madrid: Akal.
- Rousseau, J. J. (1750). *Discurso sobre las ciencias y las artes* (2013 ed.). La Biblioteca Digital.
- Said, E. W. (2008). *Orientalismo*. (M. L. Fuentes, Trad.) Barcelona: DeBolsillo (Nuevas Ediciones de Bolsillo).
- Santos, B. d. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf

Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del Sur*. (J. G. Gandarilla Salgado, Ed.) México: Siglo XXI: CLACSO.

Santos, B. d. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. (gob.mx, Productor) Recuperado el 2019 de abril de 29, de www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx:

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx>

Secretaría de Gobernación. (26 de febrero de 2013). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de lo. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 2-5. Recuperado el 20 de octubre de 2018, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Secretaría de Gobernación. (29 de enero de 2016). DECRETO por el que se declaran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 2-32. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_227_29ene16.pdf

Secretaría de Gobernación. (15 de mayo de 2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 2-9. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf

Senado de la República. (2019). *Aprueban reforma educativa en lo general*. Boletín, LXIV Legislatura, Coordinación de Comunicación Social, México. Recuperado el 22 de mayo de mayo de 2019, de de

<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/44811-aprueban-reforma-educativa-en-lo-general.html>

- Shah, I. (1986). *Las ocurrencias del increíble Mulá Nasrudín*. Buenos Aires: Paidós.
- Shah, I. (1996). *Los sufís*. Barcelona: Kairós, S. A.
- Shah, I. (2013). *Las sutilezas del inimitable Mulá Nasrudín*. Barcelona: Kairós.
- Solovyov, L. (2009). *The Tale of Hodja Nasreddin: Disturber of the Peace*. (M. Karpelson, Trad.) Estados Unidos de Norteamérica: Translit Publishing.
- Taylor, D., & Taylor, T. (25 de agosto de 2017). Babylonian tablet Plimpton 322 will make studying maths easier, mathematician says. *ABC News*. Recuperado el 15 de abril de 2019, de <https://www.abc.net.au/news/2017-08-25/babylonian-tablet-unlocks-simpler-trigonometry-mathematics/8841368>
- Thomas de Antonio, C. M. (1993). Ŷuḥā, un personaje popular en el Magreb y el todo el mundo árabe. *Al-Andalus--Magreb, Estudios arabes e islámicos*(1), 187-223.
- Torres Cruz, I. (17 de junio de 2017). Musicalizan los elementos químicos; alistan concierto en El Colegio Nacional. *Crónica*. Recuperado el 18 de abril de 2019, de <http://www.cronica.com.mx/notas/2017/1029990.html>
- Torres, J. B. (2011). Del mito al cuento: Platón, Protágoras 320c. En J. Pàmias i Massana, *Parva Mythographica* (págs. 121-130). Oberhaid: Utopica.
- Valladares, L., & Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 61-101. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v10n19/v10n19a3.pdf>
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad: Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. (A. L. Bixio, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI. Obtenido de <https://epistemeciencia.files.wordpress.com/2013/01/creer-saber-conocer-villoro-lectura.pdf>
- Waters, R., & Gilmour, D. (1975). Whis you were here [Grabado por Pink Floyd]. De *Whis you were here*. Londres: P. Floyd.

Zambrana, J. (2003). *La política en el laberinto: Nuevas salidas por la izquierda*. Barcelona: Tusquets.

Žižek, S. (2012). *Why Be Happy When You Could Be Interesting?* . Recuperado el 16 de mayo de 2019, de Blogger.com: <http://myheartwillgoonandsoonandsoon.blogspot.com/2017/05/slavoj-zizek-why-be-happy-when-you.html>

إ. ظافر, م. (1993). *القاعة و الاناشيد: الفصل الدراسي الثاني. للصف الثاني الابتدائي*. Reino de Arabia Saudita: المملكة العربية السعودية وزارة المعارف.