



El concepto de saber en una pedagogía dialógica

Sylvia Contreras

Madrid - España

Introducción

Si apreciamos la interculturalidad como una práctica otra que surge de la coexistencia de bagajes culturales y agentes, además de una interrelación entre saberes locales y conocimientos científicos universales, sintonizaremos con la necesidad de ampliar las conceptualizaciones epistemológicas de dichos saberes y/o conocimientos a partir de las cosmovisiones que los generan, con objeto de valorar su pertinencia y eficacia en la construcción de una pedagogía culturalmente orientada.

A partir de esta idea, el abordaje del concepto mismo de conocimiento y saber implicaría una potencial contribución a explorar los diferentes contextos culturales y por ende educativos; profundizando en los análisis, en dar nombre a realidades instituidas y en explicitar algunas prácticas que pueden proponer diversas clases de saberes docentes, en referencia a los conocimientos que pueden presentar los estudiantes (Poveda, 2003). Esto posibilitaría además, acciones de reconocimiento, por una parte, el aparecer de todos y todas en el espacio público y por otra, la legitimación recíproca de tipos de saberes que alejarían el riesgo tanto del retorno de la figura del intelectual universal, como de la idealización romántica de las minorías.

Desde otra mirada, tal reflexión es válida, especialmente en el actual contexto de promoción de la diversidad y diálogo de saberes, ya que la pregunta siempre presente es ¿Cómo se aborda? o ¿Cómo se construye dicho diálogo? lo que explica que algunos/as hablen de traducción (De Sousa Santos, 2003), otros de acoplamiento (Díaz, 2001), conocimiento pertinente (Morín, 1999), sinergias (Núñez, 1999), amabilidad (Rengifo, 2003), paradigma otro (Mignolo, 2007).

Enunciados que buscan dar luces para comprender y abordar la construcción de ese diálogo, esencialmente en aquellos sectores donde las comunidades aun conservan y re-crean saberes locales y ancestrales, que mezclan en su vivir cotidiano con los conocimientos científicos y universales.

En este contexto, los saberes locales así como los conocimientos científicos (ni más ni menos; ni mejor ni peor) determinan formas de vivir, sentir y pensar de los seres humanos en sus culturas y en sus sociedades, que por su forma de generarse implican el riesgo del error y de la ceguera, pues como lo señala Morín "El conocimiento [...], es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo del error" (1999:5). Por lo tanto, para identificar errores, ilusiones y cegueras en las formas del saber, surgiría la figura del diálogo.

Diálogo entre los sistemas de saberes que pugnan en la definición de la realidad, superando el principio de la dicotomía en su forma más

radical de oponer un saber al otro, encauzados por la idea que el saber no se da en solitario, sino por el contrario, se hace con otros/as en contextos de relaciones sociales.

Diálogo de saberes

El agotamiento de la razón instrumental, la crisis de los fundamentos y el desafío de la complejidad de la realidad ha posibilitado el acceso y la visibilización de otras formas de comprensión y re-creación de la realidad que deben formar parte de un proyecto de saberes para un “estar bien”, en tanto que estos saberes no son privilegio de algunos/as (expertos/as, filósofos/as, sociólogos/as, pedagogos/as, etc.), por el contrario, como señala Morín, constituyen “una tarea histórica para cada uno y para todos” (1988:35).

Este diálogo apela a que todos los seres se definan como productores de saberes y por tanto, gocen de la posibilidad y la responsabilidad de reflexionar, cuestionar y modificar los saberes que son insuficientes, ya sea porque pierden la unidad y la globalidad por su enfoque parcial o porque pierden las particularidades y la multiplicidad por su enfoque global (Morín, 1988), sin embargo, a fin de cuentas todos son ingredientes de sus bagajes y dependientes de sus condiciones.

La falta de tal reconocimiento ha provocado infinidad de errores y de relaciones poco equitativas e injustas, entre ellas, definir como atrasadas a estas culturas y actuar en consonancia, por ejemplo a

través de programas de cooperación, que han minimizado y desvalorizado el capital simbólico, cultural y social de esas comunidades.

Consideramos que para establecer un diálogo y relaciones horizontales de igualdad entre los saberes, debemos visibilizar las epistemologías subordinadas y romper con la lógica del fundamentalismo primermundista y/o tercermundista. Estas condiciones, entre otras, posibilitarían barajar con mayor determinación un diálogo entre saberes y aceptar la heterodoxia como factor enriquecedor y dinamizador, posibilitando el ensamblaje de los conocimientos hegemónicos producidos por los/as expertos/as y los saberes locales y cotidianos que se generan en el mundo de la vida.

Se trataría, de hacer entrar en el juego de poder a los saberes locales y a las instancias que pretenden filtrarlos y jerarquizarlos, aludiendo a un conocimiento único y ordenador detentado por unos/as pocos/as. Hablaríamos entonces de una insurrección de los saberes (Foucault, 1993).

Sin embargo, la idea busca más bien cuestionar la necesidad de centralizar los saberes, de depositarlos en unas pocas instituciones, en ciertas sociedades y en algunas personas. Por ello, se apela más bien a que se formule un tipo de hermenéutica, caracterizada por lo dialógico, que resignifique los dispositivos pedagógicos para facilitar la

configuración de sentido en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades (Ghiso, 2000).

Este carácter dialógico sólo es posible desde la mirada de una ética de la alteridad, que sustente “que lo humano del hombre no consiste en su pertenencia a un mundo –o en su existencia-, sino en un estar permanentemente abocado al afuera más exterior, a ése que le anuncia lo otro por excelencia: el otro hombre, el extraño inapropiable” (Levinas, 1991:12).

Levinas al centrar la vocación del ser en su relación con el otro/a, necesita del diálogo. Un diálogo que se funda en la responsabilidad con respecto al otro/a, arraigado en la dependencia respecto a su vinculación, situación que lo hace vulnerable (Levinas, 1991).

Apreciamos entonces, que el diálogo de saberes sería posible a través de la descolonización del saber y del ser, así como de la descolonización de las instituciones administradoras de esos saberes (Castro-Gómez, 2007).

Saber y conocimiento

Los conceptos de saber y conocimiento aparecen en la literatura como opuestos o representando un mismo proceso, pero en diferentes grados. En razón de nuestro trabajo expondremos aquellas acepciones que nos proporcionen indicios de los olvidos o ilusiones de ambas

conceptualizaciones, al identificarlas estaremos argumentando la necesidad del diálogo y la re-construcción de estos conceptos.

Estas significaciones, definidas desde lo empírico y desde los territorios que han adoptado el concepto de saber para visibilizar sus haceres y pensares en el mundo de la vida, distinguen saber de conocimiento por la forma en que se re-crean. “Los que enseñan el conocimiento dicen “así se hace”; mientras que andinamente el saber es local y circunstancial, los que fomentan la diversidad cultural y los comuneros, los que enseñan dicen: “así lo hago” (Pratec, 2004:119). El conocimiento se impone entonces como única forma legitimada para hacer algo y el saber en cambio se muestra y se presenta.

Similar significación podemos encontrar en el pensamiento de Levinas, quién señala que el conocimiento negaría al otro/a en una palpable no comunicación. “El conocimiento siempre ha sido interpretado como asimilación [...] El conocimiento más audaz y lejano no nos pone en comunión con lo verdaderamente otro; no reemplaza a la socialidad; es todavía y siempre una soledad” (Levinas, 1991:58).

Contrariamente, en el saber “así lo hago” el/a otro/a se presenta. En palabras de Juan el saber es presencia en el ser: “Él dice una cosa ahora como mañana le sirve igual, después de un año o dos años le sirve igual lo que habla. Él no es de los que habla ahora y ya no le sirve pa` mañana”. Aludiendo a un saber contextual, vivencial y no desechable, porque sé es en el saber y en su discurso (1).

Apreciamos que la distinción radicaría en algo mucho más complejo, apelando a la inconmensurabilidad de ambos, pues como indica Rengifo, “el conocimiento se fundamenta en el aprehender y el saber en un saber hacer de y con los sentidos” (2003:19). Se desprende de lo anterior, que la dificultad radica en una actitud irresponsable, ciega frente al/a otro/a; condición que en ocasiones inunda las aulas de muchas instituciones educativas.

Por ejemplo, apreciamos que algunas prácticas se proponen reproducir una cultura cuyo eje central es el mundo letrado, donde el libro aparece como la centralidad ordenadora de los saberes, imponiéndose la lectura y la escritura, además de la linealidad y la secuencialidad que implican estos procesos, esto conlleva a una educación que no se abre al otro/a en sus particulares condiciones, entre ellas, la condición de campesinos/as, chacareros/as o indígenas, cuya cultura requiere otras competencias para generar su mundo de vida.

Desde una mirada más radical, Mazorco (2006) propone dejar de lado el propio concepto de conocimiento, pues éste hace mención a la idea de separación entre el ser humano y la naturaleza, desprendiéndose de esta óptica, que sólo se aprehendería algo que esta fuera. La autora apela a un concepto que supere la separación entre objeto y sujeto, dejando atrás el principio de dicotomía que impuso el pensamiento cartesiano.

Se concibe una unidad y relación que el concepto de conocimiento desde la óptica cartesiana no logra expresar. Asimismo, Rengifo también parece apreciar en los saberes y prácticas de la población Andina el principio relacional, “pues en dichas comunidades no se ha obrado la ruptura entre humanos y naturaleza tan central en la posición cognoscitiva moderna” (2003:100).

Allí el saber es contextualizado, es vivido y es circunstancial dentro de una comunidad, resultando muy ajena la concepción de un discurso totalizante que dé cuenta de múltiples separaciones: la separación entre Dios (lo sagrado), el ser humano y la naturaleza; así como la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el sentido, donde los sentidos, las emociones, no son medios informativos, sino que en ellos hay saber (Rengifo, 2003; Lander, 2000; Dussel, 2006, De Sousa Santos, 2003).

En otras palabras, al hacer referencia a este saber, se estaría haciendo mención a una implicancia, a una participación en la generación de su propio mundo de vida, en contraposición a lo que ocurre generalmente en las ciencias sociales, que en el afán de entender un fenómeno social los/as investigadores/as adoptan una actitud objetivizante, según lo denomina Habermas (1997), es decir, una actitud instrumental, donde los/as otros/as son definidos como objetos.

En palabras de Lander, esta actitud genera categorías, conceptos y perspectivas que no solo se convierten en universales para el análisis de cualquier realidad, sino que también son normativas que definen el deber ser de la realidad, justificando transformaciones en nombre del conocimiento adquirido y acumulado (2000).

Desde aquí se definiría el conocimiento como un proceso que no busca implicarse en la generación de un mundo, pues el/a investigador/a social caería en la ilusión que él/la no es un ingrediente de ese mundo y que sólo puede aprehenderlo para ser depositado en un libro desde donde luego será transmitido a otros/as.

Esto vendría a confirmar que los conocimientos modernos serían falsas edificaciones que generarían “una crisis de civilización producida por el desconocimiento del conocimiento. El conocimiento ya no representa la realidad; por el contrario construye una hiperrealidad en la que se ve reflejado” (Leff, 2006:59).

Desde las ideas de Van Kessel, extraídas de una publicación de Rengifo podemos entender que el ser humano circula en un entorno que lo define ontológicamente como dueño, enajenándolo de su medio natural, concibiéndose a sí mismo/a como totalmente distinto/a del mundo en que vive, y hasta trascendente y opuesto a él (2003:49).

Desde aquí surge la idea que el conocimiento podría representar una manifestación de insatisfacción con la naturaleza, situación que obliga a escudriñar sus secretos y concebir que la única verdad posible es

aquella que el ser humano construye en imágenes o representaciones por su esencia trascendente.

Sin embargo, no siempre el conocer se ha concebido como una forma de aprehensión, de dominio y de control. Rengifo plantea que esto sólo ha ocurrido a partir de Bacón en el siglo XV, ya que en la antigua Grecia, se le entendía y vivía como una facultad que posibilitaba ponerse en contacto con la realidad, para participar y entrar en comunión con ella. Definiéndose el conocer como un develar, que permitía que la esencia de las cosas, de los/as otros/as y de la naturaleza brotarán por la participación en ellos/as, admitiendo que estos/as dijeran su palabra; recién entonces el conocimiento adquiría la facultad de hacerse audible (Rengifo, 2003).

Un saber sintonizaría con una "verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, que dialoga con una realidad que se le resiste. Ella opera en un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica" (Morín, 1999:7).

En este sentido, el concepto de saber buscaría superar dichas ilusiones, transformándose en un concepto que comulgue con la democratización del saber. Un saber que "se halla encarnado en cada uno de los seres. No hay un saber que no esté o no sea parte del vivir, no se trata de una idea cogible y almacenable. De otro lado, el saber tampoco es atributo humano sino de la naturaleza. Saben los humanos pero también las plantas, los ríos y las nubes, y por tanto, ninguno de

estos saberes se puede aprehender si no se lo vivencia". (Rengifo, 2003: 64).

Lo importante desde nuestro punto de vista, es reflejar que a medida que cambia la noción de conocer y de saber, cambia también la relación con la naturaleza y con los/as otros/as. Desde aquí resulta fácil comprender, que si el conocer esta dominado por la idea bíblica de gobernar la naturaleza, toda actividad que se emprenda será de conquista y colonización.

Los saberes

Creemos que una forma de contribuir a la insurrección a la que hace mención Foucault, es poner en relieve el concepto de saber, que según Núñez hace mención a un fenómeno que va más allá de la identificación de un objeto aprehendido y su significación (conocimiento), implicando además la visión de los fundamentos de su existencia, de su esencia y de sus conexiones (2004:20).

Este saber daría cuenta de una acción dialógica que nos invita a la amabilidad, a la traducción, a la dependencia relacional, a la imbricación o como se desee definir, desde una ética de la alteridad. Amabilidad que se concretaría en que todos los saberes o dicho de otra manera, todas las rotulaciones del mundo que se construyan se incorporen al concierto general del sistema de saberes y no sean definidos como piezas de museo o reliquias.

En esta iniciativa destacan las acciones emprendidas por la UNESCO en torno al programa de la diversidad cultural, en especial aquellas que hacen alusión al patrimonio cultural inmaterial, que no deja de estar vivo, por cuanto se recrea constantemente y su transmisión se realiza principalmente por vía oral. (UNESCO, 2003). Se puede apreciar en el Artículo 14 de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, celebrada en París en 2003, la importancia asignada a la Educación, sensibilización y fortalecimiento de capacidades. Ello indica que cada Estado intentará por todos los medios: Asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad, en particular mediante programas educativos; Mantener al público informado de las amenazas que pesan sobre ese patrimonio y de las actividades realizadas en cumplimiento de la presente Convención; promover la educación sobre la protección de espacios naturales y lugares importantes para la memoria colectiva, cuya existencia es indispensable para que el patrimonio cultural inmaterial pueda expresarse. (UNESCO, 2003)

Nosotros preferimos hablar de saberes, que por la dinámica intergeneracional están en constante movimiento, dando cuenta de saberes salvaguardados (saberes forjados en antiquísimas generaciones y que a un permanecen); de saberes hibridados (saberes que se originan por la mezcla de lo tradicional con lo moderno); de saberes sustituidos (saberes sustituidos por saberes modernos); de saberes

emergentes (saberes nuevos, fruto de la interacción entre la cultura local y la cultura moderna) (Núñez, 2004). Todos ellos representan una dinámica de resistencia en el tiempo, conformando un proceso mediante el cual se cogen del entorno los recursos indispensables para sobrevivir.

El principio relacional del saber

Generalmente se ha asociado la noción de conocer con una actividad puramente humana, respondiendo a una raíz antropocéntrica. Rengifo (2003) observaría una forma distinta en las zonas andinas con raíz colectiva incorporada en la naturaleza, la cual se desenvolvería con cariño hacia los/as otros/as, forjando lo que se ve en las otras colectividades humanas y no humanas.

Dando cuenta de un saber que se constituye en una noción ecológica del yo, una noción de circularidad, desafiándonos a reconocer que todos los sistemas vivientes son sistemas cognitivos y que vivir es un proceso de cognición, que el saber es un completo proceso de vida, en donde la mente y el mundo emergen juntos según lo expresado por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco J. Varela (1984). Al igual que Bateson (1991) ellos identifican el proceso del saber con la vida. Una vida y un saber determinado y siempre dependiente de la estructura del organismo, del marco conceptual y del contexto social y cultural.

Un saber sin antropocentrismo, pues “la mente no es exclusivamente del ser humano” (Mazorco, 2006:74), poniendo de relieve la existencia

de patrones interactivos y de co-producción en las acciones, situación que Bateson (1991) conceptualiza como la mente inmanente. Esta inmanencia hace referencia al sistema biológico más amplio del ecosistema, dando lugar a la existencia de una mente más extensa, de la cual la mente individual sería solo un subsistema.

Lo inmanente se situaría en el sistema social total interconectado y en la ecología planetaria, dejando atrás la noción de unidades separadas y demarcadas con fronteras que sólo darían cuenta de fracciones. La invitación es por tanto, a concebir un saber ecológico y entrópico que dé cuenta de una supervivencia basada en un sistema de ideas en circuito (Bateson, 1991). "La mente inmanente no es sólo en aquellas vías de información que están localizadas dentro del cuerpo sino también en las vías externas,[...] porque el nexos solo es parte de una mente más amplia. Las ideas que parecían ser yo, pueden también ser usted" (Bateson, 1991:495).

Este planteamiento nos invita a pensar el cuerpo como un circuito abierto, cuya razón de ser es la relación, superando el antropocentrismo del conocimiento moderno y permitiendo que el mundo circundante aparezca y pueda ser tomado en cuenta, moral y éticamente desde la perspectiva de la alteridad.

En esta misma línea, Martínez (2001) propone una epistemología de la biocognición, donde mente-cuerpo-cultura sintonizan, conversan, en lugar de originarse uno del otro, fundamenta su postura en la idea que

los diversos organismos comparten su historia cognitiva, biológica y cultural en la constitución del saber, es decir, son una unidad. Sostiene además que “la cognición, la biología y la historia cultural comparten una causalidad co-emergente, en la cual el conocer es un evento biocognitivo contextual” (Martínez, 2001:3).

Estas ideas tratan de superar el paradigma que indica que lo propiamente humano se define en oposición a la naturaleza o está incluido en ella, situación que responde a un principio reduccionista. En palabras de Morín: “Uno y otro paradigma impiden concebir la unidualidad (natural <-> cultural, cerebral <-> psíquica) de la realidad humana e impiden igualmente concebir la relación a la vez de implicación y de separación entre el hombre y la naturaleza” (1999:9). Todas estas perspectivas: la co-emergencia, la inmanencia de la mente y la biocognición dan cuenta de una condición de relación.

Una experiencia narrada por Rengifo puede aclararnos esta perspectiva, “las mujeres campesinas dicen que la mano sabe, de modo que todo tiene su sitio, su momento y su circunstancia” (2009:55). Juan, lo expresa de la siguiente manera “Siento mi mano, yo digo una cosa, más que Dios nos ayudo, si po, si para hacer cualquier trabajo primero le pido permiso al que manda, no hago las cosas solo, siempre le pido permiso a Dios y a los santos” (2010)

En otras palabras, “la mente individual es inmanente, pero no solo en el cuerpo. Es inmanente también en las vías de mensajes que se dan

fuera del cuerpo; y existe una mente más amplia de la que la mente individual es solo un subsistema. La mente más amplia es comparable a Dios, y tal vez sea eso que algunas personas llaman Dios” (Bateson, 1991:491).

En este contexto, Illapa nos ofrece el concepto de “cosmocimiento”, el cual define, “Como un proceso intersubjetivo-intrasubjetivo o interno-externo, y viceversa, que convoca un esfuerzo de carácter concéntrico-excéntrico de ser lo humano integral en todas sus dimensiones [...] de lo humano específico en la diferencia, de lo humano medio ambiental, de lo humano naturaleza, de lo humano planeta, de lo humano cosmos y caosmos, de lo humano total en su caos-orden y orden-caos” (Citado en Mulino, 2006:89).

Al parecer, Illapa intenta destacar el carácter integral del ser humano y de la naturaleza, pero sobretodo la noción de relación y proceso que se refleja con claridad en los neologismos que elabora: cosmocimiento, realidacimiento y sabiduría de la Unidad.

Al parecer esta mente inmanente se asumiría con mayor fuerza en los sectores rurales, pues sus habitantes no separan tan drásticamente el cuerpo de la mente, la naturaleza del ser humano, re-creandose más bien en una conversación constante con la naturaleza y sus divinidades. “Para todo hay que tener mucho espíritu, para hacer esas cosas, cambia la cosa no es llegar y hacer [...] No señor para esta cuestión hay que

tener el espíritu bien fuerte para hacerlo, por eso yo soy de mi cabeza”
(Juan, 2010).

Todas estas perspectivas coinciden en reconocer la posibilidad de acoplar al hombre/mujer con su ambiente y asumir ser uno/a solo/a con él, de manera de impregnarse de otras formas de ser y estar, no necesariamente nuevas para las sociedades tradicionales y campesinas, pero sí para las sociedades modernas; aunque en estricto rigor tampoco son nuevas para ellas, sino que fueron olvidadas y desechadas por la soberbia de muchos/as que pretendieron generar verdades universales, definitivas y dogmáticas.

Síntesis

Lo primero, recalcar que para establecer un diálogo de saberes, es preciso revisar los propios saberes y constatar que son síntesis fabricadas, agrupamientos artificiales que se admiten como normales, comunes ante cualquier cuestionamiento. Resulta imprescindible poner en la mesa de diálogo estos descubrimientos para dejar en claro que la ciencia, el conocimiento moderno, los saberes tradicionales, los saberes campesinos podrían ser solo auto-explicaciones de ellos mismos, limitando su quehacer.

Lo segundo, que un diálogo de saberes, como práctica social y hermenéutica, de implicancia en la generación del mundo de la vida,

requiere superar e identificar los errores, ilusiones y cegueras al interior de esos saberes y conocimientos.

En tercer lugar, reivindicar el concepto de saber, por una parte, porque hace referencia a algo más allá de la aprehensión, propiedad que se transparenta al recordar que tiene la misma raíz que sabor, incitándonos a asociarlo con una vivencia vital del ser humano y por otra parte, al considerar que el concepto de conocimiento estaría agotado por su asociación al pensamiento cartesiano.

En palabras de Levinas: "mostrar que el saber es, en realidad, una inmanencia, y que no existe ruptura ni aislamiento del ser en el saber; que, por otra parte, en la comunicación del saber, uno se halla al lado del otro, no confrontado a él" (1991:55). No se trataría en un diálogo de saberes de tematizar al otro/a, ni considerarlo de la misma manera que consideramos un objeto, por tanto, creemos que para comunicarse en la "socialidad" no podemos acudir a una estructura tradicional de conocimiento.

De lo anterior se desprende que el diálogo de saberes es un acontecer ético, sólo con la premisa de mi responsabilidad hacia el otro/a ser humano o no humano puede constituirse como tal. De esta manera se desmontarían representaciones polarizadas de periferia/centro; atrasados/avanzados; tradicionales/modernos; ignorantes/sabios; subdesarrollados/desarrollados.

Además, señalar que el diálogo de saberes nos ofrece la posibilidad de algo inesperado, “es muy posible que una discusión abierta sobre este desarrollo revele que algunas tradiciones tienen menos que ofrecer que otras” (Feyerabend, 1982:124). En consecuencia, algo inesperado pero exigido, especialmente cuando nos encontramos con seres humanos que sienten la obligación de asumirse y asumir al otro/a, de hacerse responsables de sí mismos/as; donde las certezas en todos los planos son cada vez menos, por lo que el diálogo de saberes ampliaría el horizonte humano del saber. Asimismo, creemos que este diálogo sólo será posible en la medida en que los saberes locales, tradicionales o como se les desee llamar se aborden con fundamento y se les contraste con rigurosidad.

Finalmente, mencionar que el saber, entendido como la suma de saberes sobre la realidad, que se utilizan de un modo efectivo en la vida cotidiana (Heller, 1977), demanda su comprensión y legitimación para la tarea de fundar prácticas educativas que privilegien una visión dinámica y procesal, con el fin de entregar las condiciones para un diálogo equitativo, que apunte a la consecución de agentes en tanto seres humanos situados en el mundo y en su mundo, que por definición es pluricultural (Hopenhayn, 2009).

Una re-fundación que comprenda que la vida en toda su extensión es local, en tiempo y espacio, siendo la sujeción de la globalidad también local y apostando por poner en el centro de mira la cotidianidad,

definida como el campo privilegiado de lucha para un proyecto sustentable de vida. Cotidianidad que posibilite que la educación sea capaz de habilitar en la libertad a los seres humanos y por tanto, estos sean capaces de escuchar la llamada de lo valioso (Barrio, 2009).

© Sylvia Contreras

Notas:

(1) Nos centramos en la premisa foucaultiana de que la fuerza y el sentido de los discursos viene dado por las posiciones de poder que ocupan tanto los/as productores/as, como quienes permiten su circulación; por ello, se apuesta por poner en circulación los pensamientos de algunos/as autores/as latinoamericanos/as. Estos autores poseen desde nuestro punto de vista, una fuerza simbólica por su capacidad de canalización de tensiones. Desde esta perspectiva, destaca la concurrencia de los discursos de Juan, un campesino de la zona central de Chile, que participó en una investigación etnográfica en torno a saberes locales y educación formal, entre los años 2008-2012

Bibliografía

Barrio-Maestre, José. Libertad y Verdad. En L. Jiménez, & (Dir.), La

juventud a examen, Madrid: FOE, 2009. 195-233.

Bateson, Gregory. Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires

Argentina: Editorial Planeta, 1991.

Castro-Gómez, Sergio. Decolonizar la universidad. La hybris del punto

cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel

(Edits.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad



epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre, 2007. 79-91

De Sousa Santos, Boaventura. Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Volumen 1 Editorial DESCLEÉ, 2003.

Díaz, Marta. Técnicas y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario. México: Plaza y Valdés 2001.

Dussel, Enrique. Filosofía de la cultura y la liberación. *Ensayos*. México: Universidad Autónoma de México, 2006

Feyerabend, Paul. La ciencia en una sociedad libre. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1982

Foucault, Michel. La microfísica del Poder. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1993.

Ghiso, Antonio. "Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes: una práctica hermenéutica colectiva". Revista Aportes, nº 53, (2000):57-70.

Habermas, Jürgen. La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Editorial Tecnos, 1997.

Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones península, 1977

- Hopenhayn, Martín. (2009) "La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia". Pensamiento Iberoamericano, 4 (2009):49-72.
- Lander, Edgardo. "Ciencias sociales. Saberes coloniales y eurocéntrismo". En E. Lander, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. 8-25
- Leff, Enrique. Aventura de la epistemología ambiental. México: Editorial Siglo XXI. 2006.
- Levinas, Emmanuel. Ética e Infinito. España: Colección dirigida por Valeriano Bozal, 1991
- Martínez, Martín. Teoría Biocognitiva: Hacia una ciencia de bioinformación. Paper presented at the Segundo Congreso Virtual de Psiquiatría, Ínter-Psiquis, Mesa Redonda: Psicósomática. 30 Jun. 2009 www.interpsiquis.com/2001.
- Maturana, Humberto., and Varela, Francisco. El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano. Madrid: Editorial Debate, 1980
- Mazorco, Gabriela. "Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad". En F. Delgado, & J. C. Mariscal, Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora. Bolivia: AGRUCO-COMPAS, 2006: 73-80

- Mignolo, Walter. "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura". En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre, 2007: 10-45
- Morín, Edgar. El método. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Editorial Cátedra, 1988
- Morín, Edagr. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Colombia UNESCO: Editorial Cooperativa del magisterio, 1999
- Mulino, Angela. " Algunas reflexiones sobre el conocimiento científico y la intraculturalidad-interculturalidad". En F. Delgado, & J. C. Mariscal (Edits.), Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora Bolivia: AGRUCO-COMPAS, 2006: 81-96
- Núñez, José. "Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural". Investigación y Postgrado , 19.2 (2004): 13-60.
- Poveda, David. "Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural". En D. Poveda, Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla, 2003: 67-98
- PRATEC. Una escuela amable con el saber local. Lima-Perú: PRATEC, 2004
- Rengifo, Grimaldo.(2009) "La cultura educativa de la comunidad. Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio



andino-amazónico". Revista de Educación y Cultura ,
72,(2009):54-58.

Rengifo, Grimaldo. La enseñanza de estar contento. Educación y
afirmación cultural andina. Lima: PRATEC, 2003.

UNESCO. Patrimonio cultural inmaterial, 2003. 12 Ene. 2009
<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00002>