

HUMANISMO Y PERSONA

Laboratorio Interdisciplinario

Editores académicos

Nidia Esther Orozco Camacho

Germán Andrés Molina Garrido



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CARTAGENA



EDITORIAL
BONAVENTURIANA

HUMANISMO Y PERSONA

Laboratorio Interdisciplinario

Humanismo y persona

Laboratorio interdisciplinario

Editores académicos

Nidia Esther Orozco Camacho

Germán Andrés Molina Garrido

Humanismo y persona

Laboratorio interdisciplinario

Autores

Azael Correa Carvajal

Germán Andrés Molina Garrido

Nidia Esther Orozco Camacho

John Jairo Restrepo Lizcano

Fabio Alberto Lozano Velásquez

Andrea Páez Gómez

Cartagena de Indias, 2023

Humanismo y persona: laboratorio interdisciplinario/ Nidia Esther Orozco Camacho, Germán Andrés Molina Garrido, editores.-- 1.ed.-- Cartagena: Universidad de San Buenaventura, 2023.

Descripción física: 148 páginas, 27 x 22 cm.

ISBN: 978-958-5114-55-5

1. Antropología filosófica.-- 2. Dignidad humana.-- 3. Humanismo social.-- 4. Antropología pedagógica.-- 5. Sousa Santos, Boaventura - crítica e interpretación.-- 6. Formación humana (educación superior) - reflexiones.-- I. Tit. II. Orozco Camacho, Nidia Esther; Molina Garrido, Andrés, editores.

Dewey: 301 H918

Catalogación: Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena OFM.

© Universidad de San Buenaventura

Primera edición: Cartagena de Indias, 2023

Humanismo y persona. Laboratorio interdisciplinario

© Azael Correa Carvajal

© Germán Andrés Molina Garrido

© Nidia Esther Orozco Camacho

© John Jairo Restrepo Lizcano

© Fabio Alberto Lozano Velásquez

© Andrea Páez Gómez

Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales
Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación
y Pedagogía (GIEP)

Universidad de San Buenaventura, Cartagena
Calle Real de Ternera, diag. 32 N.º 30-966
Teléfono: 653 5555

Fray Jesús Antonio Ruíz Ramírez, OFM
Rector

Álvaro Andrés Hamburger Fernández
Editor

Editorial Bonaventuriana
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

ISBN: 978-958-5114-55-5

Los autores son responsables del contenido de la obra.

 **EDITORIAL**
BONAVENTURIANA

Tabla de contenido

9 **Presentación**

13 **Capítulo 1**
Persona, genealogía de la dignidad de
la persona y su relación con la bioética

37 **Capítulo 2**
Perdonar lo difícil: un paso previo hacia
la *hermenéutica diatópica* de Boaventura
de Sousa Santos

61 **Capítulo 3**
El sentido de la escuela y de la educación
en tiempo de crisis. Una mirada aproximada
desde la antropología pedagógica

83

Capítulo 4

Tributación ambiental y los principios del *Buen Vivir*. En busca del respeto a la dignidad humana y a la vida

119

Capítulo 5

Reflexiones acerca de la internacionalización de la educación superior a partir de la *praxis* educativa, para la construcción de una propuesta de formación humana en los contextos educativos actuales

Presentación

Como podrá ser advertido rápidamente por una persona familiarizada con el vocablo, la palabra *laboratorio* puede ser entendida como un “lugar donde se hacen trabajos científicos”. A nuestro juicio, es así como creemos que la entienden las autoras y los autores de las contribuciones que forman parte de este libro. Es decir, como un lugar en el cual sobresalen, entre otras muchas características, la presencia de científicas y científicos que ponen a prueba sus intuiciones mediante experimentos, ensayan hipótesis teóricas o experimentales, proponen miradas y lecturas de realidades tangibles e intangibles y, sobre todo, se arriesgan a plantear argumentos novedosos que lejos de ser verdades absolutas —a veces tan innecesarias para comprender lo que ocurre en un mundo tan diverso y saber desde dónde y cómo actuar—, tienen el estatus de ser argumentos que huelen a taller.

Cuando decimos que un argumento tiene olor a taller, como la mayoría de los que usted podrá encontrar como lector o lectora en este libro, no queremos con ello significar algo distinto a temáticas recién salidas a la luz —recién alumbradas—, ya sea sobre cuestiones muy conocidas o acerca de problemas que han venido emergiendo en los tiempos que corren. En cualquier caso, la metáfora del taller, del argumento que huele a esto y del alumbramiento de ideas, apenas quieren llevar al

lenguaje la idea de que en este libro probablemente estamos ante la presencia de nuevas voces colombianas que se han arriesgado a darle forma a un *Laboratorio interdisciplinario de humanismo y persona*.

En torno al talante *interdisciplinario* de este libro es importante señalar en este prólogo que, aunque muchas veces se confunde con el intento de juntar a profesionales de distintas disciplinas creyendo que con ello ya se puede hablar de interdisciplinariedad, tiene que ver más bien con la naturaleza de los objetos de estudio e ideas planteadas por las autoras y los autores de esta propuesta editorial. Esto significa que los objetos e ideas que se despliegan a lo largo del libro tienen que ver con asuntos para cuyo análisis y resolución se requiere el concurso igualitario de varias disciplinas a la vez porque, como lo diría en su momento Roland Barthes, son objetos e ideas que desbordan a una sola disciplina. Es así como se gesta esta producción desde el diálogo entre:

Azael Correa Carvajal, quien en el primer capítulo hace un acercamiento al concepto de persona, la genealogía del concepto de la dignidad humana —el estoicismo, la tradición humanista en semejanza con la divinidad, dignidad en el problema de la conquista, dignidad humana en la modernidad y de estos escenarios al poshumanismo, transhumanismo y la inteligencia artificial— y la relación del derecho con la dignidad humana en el campo de la bioética, en el que se abordan el principio eminente de la bioética: el respeto de la dignidad humana, y otros principios como el principio de beneficencia, autonomía, vulnerabilidad, justicia y solidaridad. El autor cierra planteando algunas consideraciones en las que se resalta la necesidad de que el campo jurídico se inaugure bajo un nuevo discurso, en el que la noción de derecho entienda los derechos de las personas adheridos a los cuerpos, indistintamente de la condición de fragilidad humana.

Germán Andrés Molina Garrido en el segundo capítulo, *Perdonar lo difícil: un paso previo hacia la hermenéutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos*, desde su enfoque de politólogo y antropólogo social analiza las amenazas que los derechos humanos tienen en la actualidad a partir de una lectura crítica y reflexiva de los planteamientos del autor en articulación con la noción de “Perdonar lo difícil” de Ricoeur como forma dialogada desde la interculturalidad y una hermenéutica diatópica conciliadora.

Nidia Esther Orozco Camacho, en el tercer capítulo titulado *El sentido de la escuela y de la educación en tiempo de crisis. Una mirada aproximada desde la Antropología Pedagógica*, presenta una reflexión sobre la resignificación inminente de la educación y de la escuela que se hace inminente cuando en crisis se develan problemas que se habían naturalizado.

Jhon Jairo Restrepo Lizcano y el doctor Fabio Alberto Lozano Velásquez en el cuarto capítulo, *Tributación ambiental y los principios del Buen Vivir. En busca del respeto a la dignidad humana y a la vida*, preguntan: ¿qué compatibilidad hay entre los senti-pensa-actuares del Buen Vivir y las posibilidades de una tributación que ayude a conservar la vida y la naturaleza y que permita salir de la catástrofe civilizatoria?

Finalmente, en el quinto capítulo, Andrea Paez se detiene en el análisis de la importancia de los procesos de internacionalización en la educación superior. Desde su estudio y comprensión resalta que, aunque se articula con procesos de calidad y visibilización, posibilita diálogos que reconocen el valor de lo humano.

En torno a la cuestión de lo que se enuncia en el título del libro como *Humanismo y persona*, cabe mencionar que se relaciona con el lugar de origen y con los encuentros de los autores de este libro. Es decir, con el

Doctorado en Humanidades. Humanismo y Persona de la Universidad de San Buenaventura. Un doctorado y una Universidad que fueron pensados como escenarios de reflexión sobre las humanidades y la persona hoy. En ese sentido, específicamente en el doctorado se plantean cinco énfasis: el derecho, la psicología, la antropología educativa, la filosofía y la antropología teológica. Un doctorado que ha sido, para quienes nos hemos puesto cita aquí como autoras y autores, nuestra casa de estudio, pensamiento y acción en los años más recientes. Años que se han caracterizado por una alta complejidad y una ardua transformación global y local guiadas por la intensificación de los avances tecnológicos, de la lucha por la dignidad humana, del debate teórico a favor del descentramiento del antropocentrismo y por la emergencia de una pandemia sin precedentes en la historia reciente.

Ante este panorama, precisamente este libro tiene la aspiración, que solo podrá ser confirmada por las lectoras y los lectores, de ser uno de esos lugares en los que se hace ciencia. Y para ser más exactos, un lugar donde se hacen ciencias humanas en plural. Cada contribución de este libro ha buscado dar cuenta implícita o explícitamente de nociones disputadas de dignidad, persona, ser humano y humanismo. Por ende, el laboratorio está abierto y, como podrá ser evaluado por cada lectora y lector, al sacar a la luz publicaciones como esta se demuestra así mismo que sí es posible una democratización de las ciencias humanas pues, sobre todo, la claridad y la complicidad con el público parecen ser decisiones políticas de las autoras y autores que hoy piensan las humanidades desde Colombia.



Capítulo 1

Persona, genealogía de la dignidad de la persona y su relación con la bioética

Azael Correa Carvajal

Doctorando en Humanidades, Humanismo y Persona con énfasis en antropología de la educación, formación y persona. Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Especialista en Pedagogía. Licenciado en Lengua Castellana y Literatura. Docente de la Universidad de la Amazonía, adscrito al programa de Lengua Castellana y Literatura desempeñando las siguientes labores académicas: director de la revista *Maestros y Pedagogía* de la Facultad de Educación, catedrático de la Maestría en Educación con énfasis en didáctica de la lengua castellana, asesor de tesis, coordinador del semillero *Aletheia* y catedrático orientando, entre otros, procesos de lectura y escritura académica.

Introducción

El presente trabajo trata de hacer un acercamiento al concepto de persona, la persona y la genealogía del concepto de la dignidad humana —el estoicismo, la tradición humanista en semejanza con la divinidad, dignidad en el problema de la conquista, dignidad humana en la modernidad y de estos escenarios al poshumanismo, transhumanismo y la inteligencia artificial— y la relación del derecho con la dignidad humana en el campo de la bioética, en el que se abordan el principio eminente de la bioética: el respeto de la dignidad humana, y otros principios como el principio de beneficencia, autonomía, vulnerabilidad, justicia y solidaridad. Finalmente, se plantean algunas consideraciones en las que se resalta la necesidad que el campo jurídico se inaugure bajo un nuevo discurso, en el que la noción de derecho entienda los derechos de las personas adheridos a los cuerpos, indistintamente de la condición de fragilidad humana.

El concepto dignidad humana hace parte —junto con los de persona, humanismo y derechos humanos— del léxico académico habitual; no obstante, es preciso reconocer también la imprecisión con la que se denota dicha expresión. La apuesta aquí es reconocer la necesidad de investigar los elementos de la dignidad de la vida humana en conexidad con la noción de persona, desde la perspectiva del personalismo clásico, a saber: dignidad humana en tanto existe una persona que, por su sola condición de individuo humano, posee un valor intrínseco, inalienable, independientemente de su condición de fragilidad humana. En el ámbito del derecho, la dignidad se asume como un referente para valorar las acciones humanas, de allí se infiere que los sujetos de derecho son titulares de derechos (naturales, humanos y/o fundamentales) y de las obligaciones necesarias para mantener la convivencia. Sin embargo, la

regulación de las potencialidades de las acciones humanas ha llevado a plantear la existencia de unos principios para poder respetar unos bienes humanos básicos, solo que, con la irrupción de la biotecnología, la época contemporánea tiene la particularidad de enfrentar diversos debates que ponen en riesgo la dignidad de aquellos destinatarios de tales prácticas biomédicas. Desde esta mirada surge la pregunta: ¿cuáles son las múltiples relaciones entre dignidad humana y regulación de la conducta a través de conceptos como los derechos naturales, humanos y/o fundamentales?

¿Qué es ser persona?

Como las soluciones a los nuevos problemas que emergen por los desarrollos biomédicos dependen en gran medida del concepto que se tiene sobre el estatuto de persona, tiene sentido el interrogante sobre el ser humano en tanto sujeto, particularmente para el campo jurídico con respecto a qué es ser persona y cuál es el valor de la persona.

Lo que en la actualidad se denomina sujeto (*subiectum*) tuvo un significado no disímil de aquello que hoy se define como objeto (*subiectus*). Es precisamente este el punto de encuentro en el que la definición de sujeto se cruza con la semántica romana, en cuanto al rol dominante de la persona, reforzado por el vocablo moderno *subiectum* y *subiectus*, así, el pasivo significado de *subiectum* y el naciente significado de *subiectus* conlleva implícitamente a pensar en un objeto – sujeto sometido.

Por esto, el concepto reificación (de *res*, cosa) de la persona, creado por el marxismo para criticar al sistema capitalista, reaparece para oponerse a las nuevas formas de cosificación que son mucho más directas, puesto que actúan de modo inmediato sobre el cuerpo mismo del individuo

humano. En la perspectiva de este horizonte de pensamiento, la jurídica moderna se abre paso, la persona es el *dominus sui*, ser que no se pertenece más que así mismo; y, el cuerpo, no es una propiedad de la persona, puesto que el cuerpo no es una cosa independiente del ser persona, la persona no posee un cuerpo, sino que ella es su cuerpo (Andorno, 2012). Esta mirada jurídica que entiende a la persona como cuerpo y acto de ser no es arbitraria, ha sido alimentada por distintos referentes. Para Tomás de Aquino, la persona es el ser más perfecto que existe sobre la tierra; igual ocurre con Platón y Aristóteles, para ambos, Dios ha dotado al ser humano de un genio divino, el alma, que le permite establecer una conexión directa con lo celestial. Por otro lado, Kant asigna a la persona el valor supremo y afirma que mientras las cosas tienen precio, las personas tienen dignidad. Sin duda alguna, la anterior expresión está cargada de múltiples connotaciones que implican un valor absoluto, no instrumental de la persona (Andorno, 2012). Ese valor absoluto es la dignidad humana. La dignidad humana comporta dos grandes dimensiones, la dignidad intrínseca y la dignidad ética. La primera, hace referencia al valor intrínseco e inalienable que todo ser humano posee por su condición natural de individuo humano; la segunda, tiene que ver no con el ser de la persona, sino con su obrar. Así, cuanto más un individuo cumpla con sus deberes y responsabilidades como ser humano, más se eleva su nivel de dignidad ética.

Sin embargo, con el racionalismo, las bases de la dignidad humana comienzan a diluirse, al orientar sus argumentos desde la inmanencia y no desde la trascendencia, es decir, evitando el sustento metafísico de Dios y el alma. Frente a esto, Andorno se pregunta: ¿cómo puede el hombre merecer un respeto absoluto si está privado de todo vínculo con lo absoluto? ¿Cómo es posible que un ser limitado, como es cada hombre, tenga una dignidad intrínseca si lo más profundo de su ser

no refleja de algún modo una realidad trascendente que es ilimitada, necesaria e imperecedera? (Andorno, 2012).

Genealogía del concepto de dignidad humana

Todo trabajo sobre la dignidad humana remite a Kant, cuya obra ofrece el intento más sistemático y explícito de sustentar de manera inmanente la *dignitas hominis* y el valor no instrumental del ser humano, que arranca con los estoicos y termina con la Ilustración (Papacchini, 1997). En este sentido, conviene hacer un recorrido genealógico del concepto de dignidad humana, empezando por los estoicos, el humanismo cristiano, la dignidad en el problema de la conquista, dignidad sustentada en la razón y de estos escenarios al poshumanismo, transhumanismo y desarrollo de la inteligencia artificial.

Estoicismo

Una de las preguntas centrales para los pensadores estoicos era: ¿cuáles son los rasgos que definen lo humano con relación al mundo animal? Para Cicerón, apoyado en las ideas de Panecio, lo que caracteriza específicamente al individuo humano es el lenguaje y la razón (Papacchini, 1997). El lenguaje es la capacidad de los seres humanos para significar la realidad a través de signos, darles valor por sí mismos y comprender el funcionamiento de estos dentro de una sociedad. Pero, más allá del acto comunicativo, el lenguaje simbólico le permite al individuo humano tener conciencia personal del otro y de lo otro. Su valor estriba en que pone al ser humano en relación con los demás. Es la empatía hacia el otro, el reconocimiento de la necesidad de protección del otro y de lo otro.

Si bien esta habilidad ha estado intrínseca en la historia de la humanidad —las comunidades primitivas protegían al más débil—, es una problemática que afecta al hombre contemporáneo, a pesar de su evasiva. Surge entonces la pregunta: ¿qué les está pasando a las personas en el mundo de hoy? Para dicho cuestionamiento es pertinente la afirmación de Cicerón, que conlleva pensar en la igualdad innata de todos los hombres y tal idea no es gratuita, implica el deber de respeto y solidaridad con todo ser humano y eliminar las diferencias valorativas entre seres humanos. Crisipo, por ejemplo, cuestionó directamente la esclavitud y reclamó la igualdad entre los hombres. Si el ser humano es superior a los animales, *noblesse oblige*, la nobleza requiere actuar acorde con su condición de excelencia humana.

En todo caso, la idea de excelencia humana no pesó tanto como para abolir la esclavitud, aun así, es innegable que la idea de igualdad natural de los hombres, planteada por los estoicos, siguió pulsante en la conciencia occidental, manifestándose de manera explícita en las grandes revoluciones burguesas de la modernidad (Papacchini, 1997).

Dignidad en semejanza con la divinidad

Ad imagen Dei. A imagen de Dios es el argumento central de la tradición humanista cristiana. La idea de haber sido creados a imagen y semejanza de Dios pone una vez más de relieve la importancia de reconocer en todos los seres humanos unas mismas condiciones por el hecho de ser creación de Dios. A esta idea se suma la otra relativa a la paternidad de Dios, es decir, en tanto creación de Dios, los seres humanos tienen un mismo padre por excelencia, y, por lo tanto, merecen ser reconocidos como hermanos y un respeto en igualdad de condiciones. Un argumento adicional en favor de la dignidad humana, es la idea de la redención.

Al estar el ser humano destinado a morir, producto de su pecado y rebeldía contra Dios, este, en su infinito amor, no escatimó el ser igual a Dios y se hizo igual a los hombres para morir por ellos y redimirlos de la muerte eterna. Tal muerte no puede ser objeto de desprecio, e implica la reivindicación de la dignidad de aquellos por los que entregó su vida.

Lo citado explica que algunos autores defendieran la idea de la creación y la libertad del alma. Para Feuerbach, la creación es la afirmación de la autonomía del hombre y de su distinción de la naturaleza. Juan Perpiña, en concordancia con el respeto de la libertad del hombre, sostiene que esclavo es el cuerpo, pero tenéis libre el alma (Papacchini, 1997), de ese modo entrelaza el elemento metafísico de Dios y el alma. Sin duda alguna, estos principios cristianos no pasaron desapercibidos, sino que se convirtieron en un referente importante para la redacción de la Declaración Universal de 1948.

Sin embargo, la modernidad enfrenta al ser humano a un futuro cada vez más incierto. Si murió Dios y muere el hombre, ¿con qué nos quedamos?, se pregunta Nietzsche. ¿Nos quedamos en manos de la imparable tecnología, que nunca da sentido a la vida?, ¿en manos del consumismo?, ¿de las leyes?, ¿de la modernidad con sus implicaciones?

Dignidad en el problema de la conquista

Uno de los pasajes de la historia de la humanidad que ayuda a ilustrar de una mejor manera el concepto de la dignidad humana es, sin duda alguna, la aplicación de la idea de la dignidad en el problema de la conquista. No es un secreto que los encuentros de conquista estuvieron en la mayoría de los casos, sino todos, caracterizados por la utilización de las personas de forma abusiva para sacarles el mayor

provecho, el uso de la fuerza desmedida para dominar e imponer y paradójicamente, por la actuación de los conquistadores (quienes se consideraban humanistas y excelentes en todo género de virtudes) por fuera de las normas de las culturas conquistadas, actuando de forma salvaje y cruel, faltos de compasión hacia la dignidad y la vida de las personas. En otras palabras, la cosificación de las personas, su reducción al componente somático.

Tal magnitud de hechos lleva a plantear el interrogante: ¿cuál era el lugar de la dignidad en la razón práctica? El conocimiento racional no se limita al descubrimiento de la noción de las cosas, sino que debe preguntarse cómo ha de obrar el ser humano, cómo debe ser su conducta, pues la razón teórica cumple la función de saber cómo son las cosas, pero la razón práctica cumple una función moral. No obstante, en los albores de la conquista, la razón teórica se sobrepuso sobre la razón práctica. Conviene destacar la protesta de Bartolomé de Las Casas, fraile dominico, quien denunció —apelando a la razón práctica y a principios universales y abarcadores como la libertad originaria, dignidad y el valor intrínseco en todo ser humano— en reiteradas ocasiones de bárbaros a los conquistadores y cuestionó los postulados de Ginés de Sepúlveda, quien utilizó la teoría aristotélica acerca de la existencia de esclavos por naturaleza para legitimar la explotación, la violencia y la barbarie (Papacchini, 1997). En ese mismo marco de ideas, Francisco de Vitoria reconoce en los habitantes del nuevo mundo la capacidad de salvación, el derecho pleno sobre sus bienes y la capacidad de instaurar por sí mismo un orden de vida, a su vez critica la idea de la conquista brutal y de aniquilación en nombre del imperio o del Papa. Así, las obras de Las Casas y de Vitoria se convierten en un aporte significativo al humanismo moderno y al reconocimiento de la dignidad humana.

Dignidad humana en la razón

Para Papacchini, “el reconocimiento de la dignidad humana se consolida, en los inicios de la Modernidad, gracias al florecimiento de las teorías iusnaturalistas y a las luchas emprendidas por los exponentes de la Ilustración” (Papacchini, 1997, p. 125). El significado de Modernidad, reside básicamente en un nuevo comportamiento (un *ethos*) del hombre frente a la vida. Este nuevo comportamiento estuvo marcado por el uso, como lo afirman Rosseau y Kant, de la autonomía moral y política del ser humano y de su derecho de obedecer solamente las leyes de la razón. El reconocimiento de que todos los seres humanos tienen acceso, en principio, al ejercicio de la racionalidad, la dignidad y autonomía de la razón, se convierte así, en la tesis central de los pensadores modernitas.

Por su parte, Samuel Pufendorf, uno de los exponentes más destacados del iusnaturalismo, enaltece la libertad humana como fundamento de la dignidad y caracteriza a la autodeterminación como privilegio por excelencia del ser humano, lo que garantiza su dignidad superior. De esta forma, los planteamientos iusnaturalistas fortalecen las luchas emprendidas por los exponentes de la Ilustración, quienes cuestionaron y denunciaron la forma de castigos brutales y denigrantes como la tortura y la pena de muerte. Si bien el uso de la razón pone de manifiesto en la ley natural la confianza optimista en la razón, relega la trascendencia de Dios a un segundo plano. Kant es explícito en afirmar en su texto sobre la Ilustración que es cómodo ser menor de edad cuando el individuo humano tiene un pastor que reemplaza su conciencia moral y espiritual. Pero, ¿acaso no resulta paradójico hablar del uso de la razón ignorando la necesidad del fundador de la sabiduría y de la inteligencia?

En todo caso, las luchas por la libertad de pensamiento, la abolición de la tortura y la moralización de la política constituyen un logro significativo en la lucha contra la humillación y el sometimiento y trazan el camino de la revolución de los derechos del hombre y de la dignidad de la vida humana (Papacchini, 1997, p. 128).

Poshumanismo, transhumanismo y desarrollo de la inteligencia artificial

El invento del *status*, conveniente para unos pocos, hizo que, en la Edad Media, la idea cristiana *Ad imagen Dei* ya no fuera reconocida como un elemento rector de la dignidad humana. Tal situación se convertiría en una de las preocupaciones centrales de las corrientes humanistas; fue en ese contexto que se redactó la *Oratio de hominis dignitate*, por Pico della Mirandola, obra manifiesto del humanismo (Papacchini, 1997). Pico resalta la noción de libertad del hombre, posibilidad única de los seres humanos, quienes pueden decidir su destino, algo contrario a, por ejemplo, los ángeles, que están destinados a cumplir un propósito específico. Otro de los autores referentes de esta época es Fernán Pérez de Oliva, con su diálogo sobre la dignidad del hombre, publicado en 1514 en París. En la obra se resalta la paradoja existente entre la ignorancia y el conocimiento, puesto que la ignorancia oculta la miseria de la humanidad, mientras que el conocimiento enfrenta al individuo humano ante la miseria y las mismas limitaciones de su especie.

Sin embargo, en la actualidad, el debate sobre la dignidad humana trasciende las fronteras de la libertad humana y se expande al campo del poshumanismo, transhumanismo y el desarrollo de la inteligencia artificial, para dar paso a otras concepciones de lo humano y a otras subjetividades. Frente a los descubrimientos de la neurociencia

se han dado nuevas respuestas a los viejos conceptos de razón, emoción y consciencia, y el desarrollo de las biotecnologías ha venido transformando las antiguas ideas sobre la naturaleza humana.

Si en la modernidad el ser persona se caracterizaba por el uso de la razón, el hombre posmoderno y poshumano debe admitir que la cibernética y las revoluciones tecnológicas han provocado un replanteamiento epistemológico sobre el ser humano, poniendo sobre la discusión el mismo estatus ontológico para el individuo humano y para la inteligencia artificial, más precisamente los cíborgs, lo que admite la vulnerabilidad del ser humano y la posibilidad de convivir con máquinas en un mismo entorno.

De esta forma, el poshumanismo conlleva el planteamiento de las fronteras entre lo natural y lo artificial, intentado borrar las limitaciones del ser humano hasta convertirlo en algo que supere las categorías de lo humano a tal punto que tal cuestión se naturalice y trascienda de lo poshumano a lo transhumano, es decir, al cambio definitivo de la naturaleza humana a través de la tecnología y superar la condición frágil del individuo humano, de su biología.

Calidad de vida y dignidad de la vida

La palabra *ética* deriva de *ethos*, que en griego significa carácter, manera de estar en el mundo, de ser, de existir. Una corriente ética es una teoría filosófica que intenta fundamentar la moral. La moral es un revestimiento cultural que cubre la desafortunada realidad de que el hombre es un lobo para con los de su misma especie, al mejor estilo de la expresión hobbesiana (Molina, 2013). Tal idea advierte la posibilidad del ser humano de atentar contra la dignidad de su misma especie. Las

dos grandes corrientes éticas sobre el valor de la dignidad humana son el relativismo y el objetivismo. Tanto para relativistas como objetivistas, su objeto de mayor discusión ha sido la calidad de la vida y la dignidad de la vida. De los dos, el concepto calidad de vida, es tal vez el más reciente. El problema surge cuando la noción de calidad de vida es usada para expresar la idea de que hay vidas humanas que no tienen suficiente calidad o se ubican por debajo de la norma (Andorno, 2012). Tiene validez recordar, por ejemplo, que el jurista Karl Binding y el psiquiatra Alfred Hoche, en su libro *El derecho de suprimir las vidas que no merecen ser vividas*, publicado en 1920, afirman que existen ciertas vidas humanas —enfermos o incapacitados físicos, irrecuperables para una vida plena y que, en pleno conocimiento de sus estado, manifiestan su deseo de morir, y los enfermos mentales incurables— que han perdido a tal punto la calidad de bien jurídico, que su prolongación no tiene ningún valor ni para los portadores de esas vidas ni para la sociedad. Por su puesto, tal magnitud de idea (vidas sin valor) no resulta gratuita.

Tiene sentido recordar el régimen que gobernó a Alemania de 1933 a 1945 con la llegada al poder del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán de Hitler. Lo que en la historia se identifica con el nombre de “El Holocausto”, para los hebreos traducido como “La Catástrofe”, según la terminología nazi fue “La solución final”. La muerte de cerca de seis millones de judíos, y cerca de cinco millones entre polacos, comunistas y otros sectores de la izquierda política, homosexuales, gitanos, discapacitados físicos y mentales, y prisioneros de guerra soviéticos, era la necesidad de acabar con un virus de la sociedad, pues estos fueron considerados una amenaza contra la salud de la raza superior: la alemana (Correa, 2018).

valorar la moralidad del obrar humano está dado por las consecuencias favorable o desfavorables que de él se siguen” (Andorno, 2012, p. 31). Contrario a estas ideas del relativismo para la corriente objetivista — la vida en función de su utilidad cognitiva y contractual—, también denominada personalista, todo ser humano posee una dignidad propia, intrínseca, dada por su condición de persona dotada de espíritu. Así, la noción de persona, fundada sobre la misma base de ser humano, se pone en el centro de la bioética personalista.

Ahora bien, la bioética adquiere su mayor sentido con la búsqueda de respuestas adecuadas a los dilemas que plantean las prácticas biomédicas, atendiendo a ciertos principios. Tom Beauchamp y James Childress, en su libro *Principles of Biomedical Ethics*, proponen los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia como principios rectores para la toma de decisiones bioéticas. Para Andorno, la teoría principialista de Beauchamp y Childress necesita ser corregida, dado que los principios expuestos por estos autores no plantean cómo pueden ser conciliados cuando entran en conflicto, la ausencia de un fundamento ontológico y antropológico, y porque la bioética no puede volverse una simple casuística, ciega para toda finalidad general (Adorno, 2012).

Propuesta de Adorno

El principio eminente de la bioética: el respeto de la dignidad humana

La dignidad humana es un valor intrínseco, inalienable, absoluto a todo ser humano por su natural condición de ser humano. Los demás valores humanos podrían admitir excepciones. Desde esta perspectiva, la bioética en tanto disciplina, debe preocuparse porque las prácticas biomédi-

cas estén en concordancia con el respeto de la dignidad humana. La promoción de la autonomía de los pacientes —el principio de beneficencia, de no maleficencia y de justicia— comporta el hecho de considerar a estos como sujetos y no como objetos. Pero, el desconocimiento de la dignidad humana hace que cada uno de los principios de la bioética se tornen incomprensibles, ilegibles y oscuros.

La idea de la dignidad humana, que cumple un rol trascendental en el derecho internacional de los derechos humanos, contrario a lo que podría pensarse, no ha sido bien aceptada en el campo de la bioética. Por ejemplo, Ruth Macklin ha sostenido que la dignidad humana debe ser abandonada, pues es sinónimo de respeto. Ante esto, Andorno plantea que, si bien, la dignidad humana genera un respeto hacia él, tal respeto no es más que una consecuencia de la dignidad. Así mismo, que la dignidad no puede reducirse a la autonomía de las personas, pues, de ser así, los individuos que no gozan de autonomía no poseerían dignidad alguna, y, por lo tanto, ningún derecho (Andorno, 2012). Tener en mente esto ayuda a humanizar la labor médica, a entender que cada paciente es un sujeto, no un caso, una enfermedad, un diagnóstico, un objeto, y que el respeto de la dignidad humana es el principio rector de las actividades biomédicas.

El principio de beneficencia

La *conditio sine qua non* del despliegue de todas las potencialidades de la persona es el respeto de la vida. El principio de beneficencia se deriva de este derecho fundamental, y consiste en que el ejercicio de la medicina debe orientarse hacia el bien del paciente. Ya Hipócrates (siglo V a. C.) había afirmado que aun cuando un paciente lo pidiera, no debe darse a nadie un veneno, ni sugerirle que lo tome, ni proporcionarle a

ninguna mujer una sustancia abortiva. Pero, atendiendo al objeto del principio de beneficencia, ¿qué es aquello que está en beneficio del paciente? Dado el conocimiento disciplinar que posee el médico, este debe valorar la intervención más pertinente para el paciente, a pesar de los riesgos, pues todo tratamiento implica ciertos riesgos; sin embargo, se trata de identificar la decisión médica más oportuna o la renuncia a una determinada intervención cuando el destinatario de la práctica médica se encuentre en un alto nivel de riesgo. Esto no significa que el médico sea absoluto para definir lo que está en beneficio del paciente, sino que el destinatario de la práctica está en su derecho de manifestar su opinión, temores y deseos. La decisión final ante una determinada actividad médica debe ser producto de la evaluación técnica del médico y del análisis de la opinión, temores y deseos del paciente.

Por otro parte, una condición peculiar del principio de beneficencia es aquella en que una acción médica produce un efecto bueno y otro malo. En este caso, el acto médico es éticamente aceptable cuando la acción principal sea en sí misma buena y la intención del agente también lo sea, o que el efecto positivo sea proporcionalmente superior o proporcional al efecto negativo (Andorno, 2012). *Primum non nocere*: ante todo, no dañar. Este vendría siendo el principio de beneficencia en forma negativa, la no maleficencia; implica el hecho de no hacer daño o actuar de forma injusta en contra de un paciente, y sería más urgente que el mismo sentido de beneficencia procurara el bien. Se podría traducir de esta forma: antes que procurar el bien, no dañar.

El principio de autonomía

Cuando el paciente es mayor de edad, y posee pleno entendimiento del tratamiento o investigación, entra en juego el principio de autonomía,

contrario a la visión paternalista de la medicina tradicional, que plantea el respeto de la capacidad de autodeterminación de los pacientes y de los sujetos de investigación. Pero, si el paciente es autónomo para decidir si acepta o rechaza un tratamiento, ¿cuál es la función del profesional de la medicina?: ayudar al paciente o sujeto de investigación a descubrir lo más pertinente, evitando el engaño o cualquier forma de coacción.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, en su artículo 7, plantea la necesidad del consentimiento informado en las investigaciones biomédicas. De igual forma, la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de 2005 extiende este mismo principio a toda actividad biomédica, sin embargo, no es vinculante, lo que da la posibilidad del no acogimiento de la norma.

Para Andorno, “el rol central de la autonomía del paciente en la medicina moderna, constituye un fenómeno positivo que reconoce en forma plena el estatus de persona del paciente” (Andorno, 2012, p. 44). Sin embargo, no todos los teóricos piensan igual, por ejemplo, el filósofo norteamericano H. Tristram Engelhardt considera la ética médica laica como una empresa no violenta de solución de conflictos. Esto conlleva que el profesional de la salud realice su trabajo con miras a una retribución, por lo general económica, y no sobre la búsqueda del bien del paciente o sujeto de investigación; o, en su defecto, en orientar la decisión del paciente en el sentido más pertinente, que en algún caso terminará con la decisión de que no haya intervención médica, pues se pone en riesgo la integridad de quien reciba el tratamiento médico, es decir, se trata de un equilibrio entre el principio de beneficencia y el de autonomía, lo que Adorno denomina “visión relacional del bien” (Andorno, 2012, p. 45). Advertir, en todo caso, que el absolutismo de la autonomía podría legitimar prácticas de eutanasia activa y actos de autoaniquilación colectiva. En este contexto

cobran sentido las normas de orden público, pues estas buscan prevenir prácticas deshumanizantes, pues hay decisiones autónomas, pero ilegítimas que van en contra de la dignidad humana, como la esclavitud, amputación de algún miembro sano, la eutanasia activa, la venta de órganos para subsistir.

En la actualidad, el capital humano se define por los órganos de su cuerpo. Muchos seres humanos sin los recursos necesarios para subsistir tienen como único respaldo su cuerpo y como medida desesperada terminan ofertando en el mercado negro sus órganos. Las naciones con mayor influencia en este delito, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), son China, India, Mozambique, Pakistán, Moldavia, Filipinas, Rumania, Egipto, Perú, Ecuador y Colombia. Se estima, por ejemplo, que un riñón, la estrella del tráfico de órganos, el cual constituye hasta el 75 % del mercado ilegal de órganos, puede comprarse en el mercado negro desde 100 000 USD hasta 250 000 USD, y cada año se venden de manera ilegal cerca de 20 000 riñones en todo el mundo. Si bien, la libertad es el medio para decidir la aceptación de una práctica médica, “es la dignidad humana la que fija el marco en el que las decisiones autónomas gozan de legitimidad” (Andorno, 2012, p. 47).

El principio de vulnerabilidad

Si el principio de autonomía parte del pleno conocimiento del destinatario de la práctica biomédica y su decisión razonable de aceptar o no dicha práctica, ¿qué ocurre en el caso contrario, cuando por diversas razones el paciente o sujeto de investigación se encuentra en una condición de especial fragilidad? Es decir, cuando por situaciones de minoría de edad, enfermedad, salud mental, situación económica u otra razón, no está en condiciones de valorar las distintas implicaciones de la

práctica a la que va a estar sometido. Dicha fragilidad humana, propia de la condición humana, reclama la solidaridad y el cuidado por parte de los demás, sobre todo a quienes padecen alguna condición especial. Y, más allá de esta vulnerabilidad intrínseca, en el ámbito médico la vulnerabilidad adquiere una connotación particular, porque la relación médico-paciente pone en desventaja al paciente, dado el conocimiento disciplinar del que carece y porque muchas personas, como menores y prisioneros con necesidades económicas, pueden ser usados en el marco de alguna práctica biomédica y ser expuestos a riesgos mayores.

Sin embargo, la experimentación en presos o personas de bajos recursos es una práctica cuestionada, dado que este tipo de personas pueden estar sujetas a factores que los ponen en desventaja al momento de decidir su aceptación en la participación de una determinada práctica, pues en muchos de los casos terminan aceptando ser destinatarios de experimentación, por necesidad económica. En estos casos, se han tomado algunas medidas de protección encaminadas a que la investigación no implique más que un riesgo mínimo, que el proyecto de investigación del que se derivan las prácticas biomédicas haya sido aprobado por un comité de ética independiente, y que cuando el paciente o sujeto de investigación es menor de edad debe contar con un representante legal que garantice que la práctica no sea contraria al bien del paciente.

Salud pública: justicia y solidaridad

La atención médica hace parte de los derechos de segunda generación de derechos humanos y tiene un carácter de realización progresiva, esto es, la cualificación en la garantía de tales derechos. El principio de justicia implica del Estado que todas las personas, independientemente

de su condición de fragilidad humana, tengan acceso a un mínimo de atención sanitaria de calidad. Resulta particular que los instrumentos internacionales no especifiquen el tipo de cuidados que deben brindarse, por eso el Comité para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU ha enumerado los elementos de los cuidados sanitarios para garantizar el pleno desarrollo de este derecho: disponibilidad de los cuidados, accesibilidad, aceptabilidad y calidad de servicio.

Así las cosas, ¿cuál es la forma más equitativa de distribuir los bienes y cuáles son los criterios más apropiados para tal fin, es decir, que haya justicia? Tales cuestiones plantean unos dilemas debido a la escasez de determinados bienes y servicios sanitarios como los órganos para trasplantes, equipos de diálisis y tratamientos de mantenimiento de la vida. Ante este hecho que pone en contradicción el principio de justicia, Andorno se pregunta: ¿es legítimo dar prioridad a los jóvenes sobre los ancianos? ¿Debe tenerse en cuenta en la selección de los posibles beneficiarios el mérito personal de cada uno? ¿Es la gravedad de la situación del paciente lo determinante en la decisión? ¿Se debe resolver un dilema médico en función de la probabilidad que la intervención médica resulte exitosa? (Andorno, 2012).

Situaciones de este tipo les recuerdan a los individuos humanos su fragilidad. Esta mirada reclama la solidaridad y el cuidado por parte de los individuos y de la sociedad en su conjunto. Cuando el beneficiario no es el destinatario directo de una intervención médica, sino un tercero o la sociedad en su conjunto, entra en juego el principio de solidaridad. ¿Cuáles son ejemplos específicos cuando se pone en práctica el principio de solidaridad? Dos de los casos más destacados son la donación de órganos y las investigaciones médicas en individuos humanos. El problema ocurre cuando se instrumentaliza a las personas de un modo

contrario a su dignidad, por eso es importante reconocer que ante este tipo de situaciones debe prevalecer el interés y el bienestar personal por encima del principio de solidaridad.

La bioética y el derecho

El campo jurídico, por su orden normativo e institucional de la conducta humana en sociedad, inspirado en postulados de justicia y certeza jurídica, y por su carácter basado en las relaciones sociales en un determinado lugar y tiempo, es uno de los campos en que se reclama de forma perentoria respuestas normativas frente a los dilemas bioéticos. Una mirada en retrospectiva permite entender que fue hacia 1980 cuando los debates sobre dilemas bioéticos tuvieron un mayor apogeo. En Francia, en el año 1983 fue creado el Comité Consultivo Nacional de Ética para las Ciencias de la Vida, y once años más tarde, el Parlamento francés aprobó tres leyes vinculadas con el tema de la bioética.

En vista de que la Ley por naturaleza debe garantizar la dignidad y los derechos de las personas, ella debe fijar el *mínimum ethicum* de la sociedad. Esta expresión, establece una conexión entre el derecho y la ética, pues el derecho tiene carácter moral cuando busca que se haga justicia al ser humano. En otras palabras, *Hominum causa omne ius constitutum est* (todo el derecho se ha creado por razón de los hombres), esto implica que las leyes deben buscar garantizar el respeto de la dignidad y de los derechos de cada persona. El *ius suum cuique tribuere*, a saber, dar a cada uno su derecho (Andorno, 2012). Para Andorno, “el mayor riesgo que corre el derecho frente a las prácticas biomédicas es el de abandonar su propia lógica” (Andorno, 2012, p. 60).

Ahora bien, ¿qué significa abandonar su propia lógica? En palabras de Cicerón, reconocer a cada uno su dignidad. Por ello, la internacionalización de los principios de la bioética debe ser una tarea prioritaria. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), hacia el año 1997, promulgó la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, con la que se creó el Comité Internacional de Bioética (CIB) y se reconoce el genoma humano como patrimonio de la humanidad, que la dignidad humana es independiente de las características genéticas y establece como prácticas contrarias a la dignidad humana, la clonación con fines de reproducción en seres humanos y las intervenciones en la línea germinal. Ese mismo año, el Consejo de Europa planteó algunas normas internacionales en materia de bioética o principios generales que se han completado con protocolos adicionales sobre temas específicos sobre clonación humana, trasplantes de órganos, tejidos, investigación biomédica y exámenes genéticos con fines de salud.

Lo anterior demuestra que el orden jurídico debe estar en íntima relación con los valores, con la moral, que aspira a que se haga justicia a los seres humanos, pues su fundamento parte de la ética, de los principios de base para una vida social digna, del respeto de cada individuo frente a los posibles abusos de las prácticas biomédicas y busca evitar que la sociedad sea regida por la ley del más fuerte, para así ordenar las relaciones interhumanas.

Consideraciones finales

La pregunta acerca de qué es la persona y cuáles son las razones en que se fundamenta el valor de la dignidad de la vida humana cobran en la actualidad particular importancia por sus múltiples connotaciones. Está

claro que el concepto de persona y el valor de la dignidad del individuo humano han sufrido ciertas transformaciones, lo cual contrasta con los estoicos, para quienes el lenguaje y la razón caracterizan al hombre; el argumento central del humanismo cristiano es *Ad imagen Dei*. En el humanismo, la noción de libertad del hombre; posteriormente, en la época de la conquista de Las Casas y de Vitoria hacen un aporte significativo al humanismo moderno y al reconocimiento de la dignidad humana, apelando a principios universales y abarcadores como la libertad originaria, dignidad y valor intrínseco en todo ser humano; con el Modernismo, iusnaturalistas y exponentes de la Ilustración sientan sus argumentos sobre las bases de la razón y la autodeterminación. Mientras que en la actualidad el ideal moderno de dignidad se ve enfrentado a problemas como la hidalguía, el *status* y condición de fragilidad humana (sexo, raza, desarrollo cognitivo, entre otros), al mismo poshumanismo, transhumanismo y a la inteligencia artificial, que inducen a un replanteamiento epistemológico sobre el ser humano, poniendo sobre la discusión el mismo estatus ontológico para el individuo humano y para la inteligencia artificial.

Frente a esto, el derecho se presenta como el garante de la unidad de la persona. Poreso, en el marco de la regulación de las potencialidades de las acciones humanas se ha planteado la existencia de unos principios para poder respetar unos bienes humanos básicos: el respeto de la dignidad humana, beneficencia, autonomía y vulnerabilidad, condiciones que, ante la irrupción de la biotecnología, buscan proteger la dignidad de aquellos destinatarios de las prácticas biomédicas, más aun cuando se encuentran en condición particular de fragilidad humana (minoría de edad, enfermedad, salud mental, situación económica, etc.). En este contexto, la bioética ha encontrado en el derecho la posibilidad de plantear respuestas normativas frente a los dilemas bioéticos y

así garantizar el *mínimum ethicum* de la sociedad. Sin embargo, el concepto de persona que tuvo su origen en la jurisprudencia romana continúa en la actualidad configurando un sujeto sometido, pues a pesar de las transformaciones lexicales, del *subiectus* al *subiectum* (del objeto al sujeto), la filosofía política moderna no ha roto los puentes con la división romana entre persona y ser humano, entre ser humano y dignidad. Esto se evidencia en el campo jurídico moderno en cuanto a los tipos de personas, esto es, las naturales (se autorrepresentan) y las artificiales (representan a otro sujeto). De esta forma, desde el momento en que el mecanismo representativo admite la ausencia material del sujeto representado, las personas representadas son empujadas hacia la dimensión de la cosa puesto que estos pasan a no poseer los derechos que tenían en el estado de naturaleza.

Al respecto conviene citar a Esposito que, en el tercer momento del apartado *Biopolítica y filosofía de lo impersonal*, reconoce en lo impersonal la posibilidad de repensar lo político, por encima de la dominación a la que el dispositivo de la persona ha estado sometido. A pesar de lo anterior, ¿qué pistas se ofrece sobre lo que puede entenderse por filosofía de lo impersonal? Esposito observa que el dispositivo de la persona ha estado configurado de tal manera que establece una relación de dominio sobre el cuerpo: en la concepción jurídico romana se establecieron una serie de gradaciones entre clases de individuos; en el cristianismo la parte espiritual debe dominar la parte corporal y en la filosofía moderna, las personas representadas son empujadas hacia la dimensión de la cosa, por eso, propone una filosofía de lo impersonal, entendida como un nuevo camino de pensamiento a partir del cual se pondrían finalmente de manifiesto las contradicciones más visibles sobre el concepto de persona. Ciertamente esto implica reconocer que el ser humano es cuerpo, no un cuerpo que domina a otros, que reduce

a otros a la dimensión de cosa, ni un cuerpo dominado por la parte espiritual del ser humano, sino un cuerpo como unidad integradora de los distintos componentes del ser humano. Así pues, la noción de derecho debe inaugurarse bajo un nuevo discurso. Los derechos deben entenderse adheridos a los cuerpos, solo en este caso hablarían con la voz intransigente de la justicia (Esposito, 2011). En síntesis, deben ser inapelables al ser humano, indistintamente de su condición de fragilidad humana: sexo, raza, desarrollo cognitivo, entre otros. De esta forma, los derechos y la dignidad no estarían sujetos a ningún tipo de escisión entre ser humano y persona.

Referencias

- Andorno, R. (2012). *Bioética y dignidad de la persona*. Madrid: Tecnos.
- Correa Carvajal, A. (2018). *La categoría de la persona ante los excesos de la Biopolítica*.
- Esposito, R. (2011). "Biopolítica y filosofía de lo impersonal". En: *El dispositivo de la persona*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 9 - 53.
- Molina Ramírez, N. (2013). *La moral: ¿innata o adquirida?* En: Revista colombiana de Bioética, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 89 - 106.
- Papacchini, A. (1997). *Los derechos humanos: un desafío a la violencia, para una genealogía de la dignidad humana*. Bogotá: Altamir.



Capítulo 2

“Perdonar lo difícil”: Un paso previo hacia la hermenéutica diatópica de Boaventura De Sousa Santos

Germán Andrés Molina Garrido

Politólogo, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Antropología Social, Universidad de los Andes; doctor (c) en Humanidades. Humanismo y Persona, Universidad de San Buenaventura. Docente-investigador y coordinador del Seminario de Filosofía e Historia de las Ciencias, Facultad de Medicina y Departamento de Humanidades, Universidad El Bosque. Miembro del grupo de investigación Agua, Salud y Ambiente de la Universidad El Bosque. Correo electrónico: germanmolinagarrido@gmail.com

(...) una vez planteada, la pregunta de la universalidad niega la universalidad de lo que pregunta, al preguntar.

Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos

Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 109)

Si observamos la historia de los derechos humanos en el período de posguerra [europea], no es difícil concluir que las políticas de derechos humanos han estado, en conjunto, al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los Estados capitalistas hegemónicos. El discurso generoso y seductivo sobre los derechos humanos ha consentido atrocidades indescriptibles, y semejantes atrocidades han sido evaluadas y tratadas según una repugnante duplicidad de criterios.

Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos

Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 110)

Este texto consiste en una lectura reflexiva, crítica y propositiva sobre el trabajo titulado *Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos* (2000) del reconocido investigador y sociólogo del derecho portugués Boaventura de Sousa Santos (aquí empleamos la referencia de 2018). El objetivo general trazado para el estudio consistió en: “identificar y analizar, desde la perspectiva de las cinco líneas de énfasis [Doctorado en Humanidades. Humanismo y Persona. Universidad de San Buenaventura, Bogotá], algunas de las amenazas más serias que en la actualidad comprometen el ejercicio efectivo de los derechos humanos”. El objetivo específico en torno al trabajo de Boaventura de Sousa Santos se expresó de la siguiente manera: «examinar alternativas posibles de frente a la hegemonía de los derechos humanos de raíz centroeuropea, deconstruyendo los límites y contradicciones de ésta y estudiando diferentes propuestas “otras”».

Introducción

En este artículo nos ocupamos de tres cosas, a saber: en primer lugar, exponemos en qué consiste la *hermenéutica diatópica* formulada por Boaventura de Sousa Santos (2018) como una propuesta para pensar y abordar los derechos humanos en clave intercultural, esto es, sin incurrir en el amenazante y asfixiante carácter universal que una cierta parte del

Occidente imperial ha pretendido expandir e imponer globalmente — de arriba hacia abajo— en torno a este asunto. En segundo lugar, a la luz de ciertos indicios que ponen en jaque la posibilidad y/o la fluidez de la *hermenéutica diatópica*, si antes no se logran superar algunas dificultades para su realización, presentamos cinco consideraciones críticas a la propuesta de Santos (2018): por ejemplo, la cuestión sobre cómo nombrar de un modo más amable aquello a lo que nos invita nuestro autor o qué precondiciones tendrían que existir para impulsar un diálogo entre culturas que otrora estuvieron relacionadas bajo la lógica institucionalizada de la colonización (cultura imperial o metrópoli/cultura colonizada). Finalmente, en una tercera parte, nos centramos en realzar la importancia de la noción de “perdón difícil” planteada por el filósofo francés Paul Ricoeur (2008), entendida por nosotros como una precondición para emprender diálogos interculturales a través de una *hermenéutica diatópica* de los derechos humanos y de la dignidad humana como la que plantea Santos (2018).

1. La hermenéutica diatópica: una actitud teórica conciliadora

En su artículo titulado *Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos*, el prestigioso sociólogo del derecho y epistemólogo del sur, portugués, Boaventura de Sousa Santos (2018) se opone enfáticamente al triunfo sin disputa de la lectura que hiciera en su momento Samuel Huntington sobre el destino común de la humanidad, percibido y conceptualizado por este último como un inevitable “choque entre civilizaciones” (Santos, 2018, p.107). Lo inevitable se deriva de la inmensa variedad de cosmovisiones distribuidas en el planeta y que, sobre todo, Huntington asume como irreconciliables.

Desde una actitud teórica distinta, lejos de apreciar en esta diversidad una fuente inagotable de choques, Santos (2018) parece encontrar en el diálogo entre las diferentes preocupaciones isomórficas de distintas culturas aquello que podría parecerse en algo al discurso de los derechos humanos o de la dignidad humana, tal y como se concibe en Occidente, una entrada fecunda para alcanzar una concepción intercultural de los derechos humanos proclive a recuperar nociones alternativas de dignidad humana, a veces sofocadas por la globalización hegemónica de Occidente. El punto de partida es lo que Santos (2018) nombra como *hermenéutica diatópica*, cuya condición innegociable consiste en comprender a cada cultura como incompleta, es decir, susceptible de mejoras y no plenamente clausurada, ni terminada:

En el caso de un diálogo transcultural, el intercambio no es solo entre diferentes saberes sino también entre diferentes culturas, es decir, entre diferentes, y en sentido enérgico, inconmensurables universos de significado. Estos universos de significado consisten en constelaciones de *topoi* fuertes. Los *topoi* son los lugares comunes retóricos ampliamente extendidos de una determinada cultura, autoevidentes y, por lo tanto, que no son objeto de debate (...) Comprender una determinada cultura desde los *topoi* de otra cultura puede resultar muy difícil, si no imposible. Por tanto, propondré una *hermenéutica diatópica* (...) El objetivo de la *hermenéutica diatópica* no es, por tanto, alcanzar la completud – puesto que esto es un objetivo inalcanzable– sino, por el contrario, elevar la conciencia de la recíproca incompletud a su máximo posible entablando un diálogo, como si fuera con un pie en cada cultura. Aquí reside su carácter *diatópico*. Una *hermenéutica diatópica* puede llevarse a cabo entre el *topos* de los derechos

humanos en la cultura occidental, el *topos* del *dharma* en la cultura hindú, y el *topos* de la *umma* en la cultura islámica. (Santos, 2018, p. 113 – Los subrayados son nuestros)

Así mismo, Santos (2018) afirmará que:

La hermenéutica diatópica no solamente exige una modalidad diferente de conocimiento; sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere que la producción del conocimiento sea colectiva, interactiva, intersubjetiva y en red. Se debe perseguir con una conciencia plena de que se producirán agujeros negros, zonas de ininteligibilidad mutua irredimible que, para no derivar en parálisis o faccionalismo, deben relativizarse a través de intereses comunes inclusivos en la lucha contra la injusticia social (...) La hermenéutica diatópica llevada a cabo desde la perspectiva de la cultura islámica, debe complementarse por una hermenéutica diatópica conducida desde la perspectiva de otras culturas, particularmente desde la occidental. Esta es, probablemente, la única forma de introducir en la cultura occidental las ideas de los derechos colectivos, de los derechos de la naturaleza y de las generaciones futuras, así como la de los deberes y responsabilidades frente a entidades colectivas, sean la comunidad, el mundo o incluso el cosmos. (Santos, 2018, p. 120 – lo subrayado es nuestro)

Luego de proponer a la hermenéutica diatópica como una metodología para el abordaje de los derechos humanos en clave no hegemónica, Santos (2018) señala explícitamente cuál es la condición innegociable del tipo de diálogo que propone:

El reconocimiento de las recíprocas incompletudes y debilidades es una condición *sine qua non* de cualquier diálogo trans-cultural. La *hermenéutica diatópica* se construye tanto sobre la identificación local de la incompletud y debilidad, como sobre su inteligibilidad translocal (Santos, 2018, p. 115). Al involucrarse en revisiones recíprocas, ambas tradiciones actúan como culturas huéspedes y como culturas anfitrionas. Estos son los caminos necesarios para la petición de ejercicios de traducción intercultural (*hermenéutica diatópica*). El resultado es una reivindicación culturalmente híbrida a favor de la dignidad humana, una concepción *mestiza* de los derechos humanos. Aquí yace la alternativa a una teoría general que intenta abarcar el todo, la versión característica del universalismo que concibe como una particularidad todo aquello que no cabe en sus estrechos confines (Santos, 2018, p. 119 – los subrayado es nuestro).

De todo lo anterior se colige que para Santos (2018) es claro que la principal amenaza a los derechos humanos es que las alternativas (aquellas otras concepciones de la dignidad) se vean sofocadas por el cosmopolitismo del Occidente imperial. También es muy claro para él que el diálogo intercultural es la mejor forma de hacerle frente a semejante amenaza, sobre todo cuando en un contexto cultural específico haya emergido una “alteridad significativa” (Santos, 2018, p. 128). Y desde luego, él es enfáticamente claro en proponer la hermenéutica diatópica como una metodología deseable para generar diálogos interculturales. Esto último también ha sido celebrado por el filósofo argentino Esteban Vergalito¹ (2009), un muy acucioso investigador del texto de Santos (2018) que aquí nos ocupa:

1 Profesor en Filosofía/Magíster en Investigación en Ciencias Sociales (UBA, Argentina). Doctor en Ciencias Sociales (UBA, Argentina). Doctor en Filosofía (Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis). Docente en la materia Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo, Cátedra Reigadas, Carrera de Comunicación Social, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Argentina.

Mientras que el vocablo griego *tópos* significa lugar, espacio o territorio, el prefijo *diá* asociado a él mienta la idea de un recorrido “por medio de”, “a lo largo de” o “por entre”. En este sentido, la elección terminológica de Santos es exacta para dar cuenta de aquello que quiere expresar: la diatopía constituye un movimiento de paso de un lugar a otro, un pasaje que conecta dos o más regiones. Como sabemos por el contexto de la discusión, los ámbitos a los que se alude aquí no son espacios físicos, sino culturales, vitalmente significativos para los sujetos que forman parte de ellos, y, desde un punto de vista discursivo, campos semánticos. (Vergalito, 2009, p. 21).

Sin embargo, sin dejar de reconocer los grandes aciertos de Santos (2018) en su trabajo, en el artículo titulado *Acotaciones filosóficas a la “hermenéutica diatópica” de Boaventura de Sousa Santos*, Vergalito (2009) introduce sugerentes objeciones que coinciden en buena medida con algunos de los interrogantes que hemos formulado en esta relatoría. Leamos *in extenso* al propio Vergalito (2009).

Comencemos destacando las dos fortalezas básicas que identificamos en la propuesta de Santos, para abordar posteriormente las debilidades y los aspectos problemáticos que advertimos en ella. En primer lugar, el concepto estudiado invita a una reflexión sobre las condiciones de posibilidad implicadas en las experiencias de entendimiento intersubjetivo, en especial las que se dan en relaciones de otredad radical, como es la que media entre las culturas de Oriente y Occidente. La cuestión no es nueva, pero adquiere originales matices e inéditas dimensiones a la luz de los conflictos internacionales actuales y del decurso de cierta reflexión filosófico-hermenéutica que tiende a poner en el centro el problema del vínculo entre alteridad e identidad. A

este respecto, la intervención de Santos posee la virtud de encontrarse simultáneamente en concordancia con necesidades de la época en que vivimos y con algunos de los principales derroteros de la filosofía hermenéutica contemporánea. En segundo lugar, el planteo de Santos no se reduce a una mera enunciación de presupuestos conceptuales, sino que provee además un procedimiento para llevar a la práctica el diálogo intercultural (identificar preocupaciones isomórficas entre dos o más culturas y complementarlas entre sí a partir de un cruce entre sus mejores aportes), una clave para orientar la interpretación (la emancipación social, a través de la construcción de una razón cosmopolita) y pautas metodológicas para facilitar la consecución de buenos ejercicios interpretativos (qué, entre qué, cuándo, quién y cómo traducir). Con todo, notamos cierta tensión irresuelta entre la matriz emancipatoria del pensamiento social y político de Santos, dentro de la cual debe ser comprendida toda su producción teórica, y una noción formal y procedimental como es la de hermenéutica diatópica. Si en su formulación uno de los presupuestos consiste en “las luchas contra la opresión y el sufrimiento humanos”, y uno de sus objetivos fundamentales es “desarrollar criterios procedimentales interculturales para distinguir las políticas progresistas de las reaccionarias, el apoderamiento del desapoderamiento, la emancipación de la regulación”, cabe al menos la pregunta por la validez de este trasfondo crítico, emancipatorio e iluminista, que adquiere el estatuto de ideal regulador de la conversación y define con pretensión universalista contenidos políticos específicos antes de que los propios participantes lo hagan a través de sus intercambios lingüísticos. No podemos dejar de ver aquí una paradoja: si los criterios que están presupuestos en el diálogo no solamente atañen a sus condiciones de posibilidad y de despliegue, sino también a la orientación político-ideológica que este ha de tomar—la cual, de más

está decirlo, es materia de opinión por parte de los que intervienen en la situación dialógica—, entonces se incurre en una intromisión en la autonomía de los participantes que da por tierra con la idea misma de un diálogo de iguales abierto a la crítica intersubjetiva (Vergalito, 2009, p. 23). Ejemplificaremos esta situación invirtiendo el ejercicio interpretativo de Santos que hemos reseñado anteriormente. Allí, él sostiene que la debilidad más importante de Occidente, “tal como es develada por la hermenéutica diatópica”, es la oposición tajante que introduce entre individuo y sociedad, la cual genera una inclinación al individualismo posesivo, el narcisismo, la alienación y la anomia, mientras que la debilidad central de las culturas hindú e islámica estriba en su no reconocimiento del aspecto individual irreductible del sufrimiento humano, fruto de su organización social jerárquica. Ahora bien: ¿qué hay en el concepto de hermenéutica diatópica que “devele” indefectiblemente estos contenidos como “debilidad”, y no otros? Dicho a la inversa: ¿sería imposible pensar, recurriendo al mismo procedimiento comparativo que Santos emplea, que lo “débil” en la cultura occidental sea su vocación igualitaria y democrática, y que la “debilidad” propia de las culturas hindú e islámica radique en la noción de totalidad que estructura sus cosmovisiones? En verdad, no hay nada en la noción de hermenéutica diatópica que, estrictamente aplicada, invalide esta interpretación. El hecho de que Santos opte por otra lectura, se apropie de los contenidos emancipatorios de cada cultura y busque complementarlos, no prueba más que eso: que el acto interpretativo consiste siempre en una elección entre varias hipótesis de sentido posibles (Vergalito, 2009, pp. 24-25).

Con base en todo lo anterior, y atendiendo principalmente a los análisis críticos de Vergalito (2009), a continuación presentaremos algunas consideraciones que acaso sirvan para afinar mucho más la propuesta

de Santos (2018), que, para evitar ser tergiversados, consideramos como necesaria y deseable en los tiempos que corren.

2. Cinco consideraciones críticas al trabajo de Santos (2018)

Las siguientes cinco consideraciones críticas sobre el trabajo de Santos (2018) emergieron de la reflexión que hicimos acerca de lo declarado por él en una de sus notas a pie de página, aparentemente periférica, pero que a nuestro juicio resulta significativa no solo de la conciencia que tiene el autor sobre los límites de su propuesta, sino sobre todo porque nos involucra como lectores de aquel sur que tuvo que excluir Santos en su artículo para poder darle cabida a sus planteamientos generales. Este texto se concentra en la hermenéutica diatópica entre cultura occidental y las “grandes culturas orientales” (hinduismo e islamismo). Soy consciente de que una hermenéutica diatópica que involucre a culturas de indígenas plantea otros asuntos analíticos, y exige concretas precondiciones (Santos, 2018, *Infra* 16., p. 125).

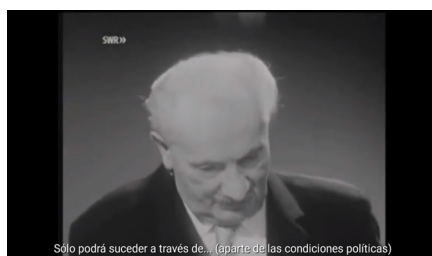
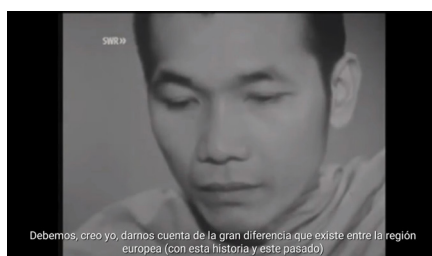
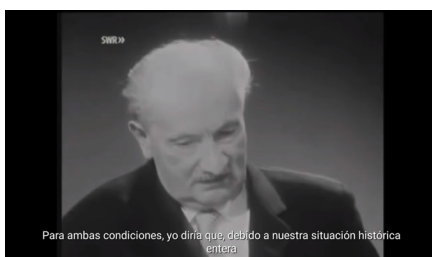
1. ¿Es posible enunciar lo que intenta decir Santos (2018) de un modo más simple? Consideramos que sí. Pensamos con la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010) que: “(...) lo “no dicho” es lo que más significa; las palabras encubren más que revelan” (Rivera, 2010, p. 13); que “hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: las palabras no designan, sino encubren” (Rivera, 2010, p. 19). Y advertimos en el uso del lenguaje de Santos (2018), a pesar de sus genuinas intenciones emancipatorias, un tratamiento etnocéntrico clásico, europeo-colonial, del lenguaje y las categorías. Pensamos también que hay por lo menos dos antecedentes de un decir más simple acerca de lo que Santos (2018) intenta enunciar: por un lado, lo que dialoga Martin Heidegger

con el monje taoísta Bhikkhu Maha Manir en una entrevista de 1963² acerca del entendimiento y la comprensión mutua; y lo que afirma el investigador intercultural, japonés, Toshihiko Izutsu en 1981 acerca del “entendimiento mutuo” y el “fructífero diálogo intercultural”, inspirándose en los trabajos del filósofo e islamólogo francés Henry Corbin³ (Izutsu, 1981, pp. 15-16, 467).



2 Tomado de Martin Heidegger: entrevista con monje budista (Subtitulado). El filósofo alemán Martin Heidegger es entrevistado por el monje taoísta Bhikkhu Maha Mani; se trató de una entrevista que fue transmitida por el canal alemán SWR en 1963. Disponible Online: <https://www.youtube.com/watch?v=GLaI87IgyX4> (publicado el 3 de junio de 2019).

3 Henry Corbin (París, 14 de abril de 1903 - id., 7 de octubre de 1978) fue un islamólogo y filósofo francés, relevante por haber sido el introductor de Heidegger en Francia, así como uno de los primeros y principales estudiosos occidentales del islam chií, particularmente del área cultural iraní y místico.



Tomado de *Martin Heidegger: entrevista con monje budista (subtitulado)*. El filósofo alemán Martin Heidegger es entrevistado por el monje taoísta Bhikkhu Maha Mani; se trató de una entrevista que fue transmitida por el canal alemán SWR en 1963. Disponible online: <https://www.youtube.com/watch?v=GLa187IgyX4> (publicado el 3 de junio de 2019).

En cuanto a Heidegger, específicamente en su conversación con Bhikkhu Maha Manir, observamos que, sin necesidad de incurrir en neologismos, lo que Santos busca llamar diálogo intercultural, el filósofo alemán prefiere nombrarlo simple y llanamente como *entendimiento y comprensión mutua*. De hecho, Heidegger parte también de considerar la diversidad de cosmovisiones como el problema central del mundo contemporáneo, pues, en presencia de variadas y fragmentadas cosmovisiones, afirma Heidegger, no hay otra opción que la mediación y el diálogo:

En cuanto a Izutsu (1981), en un lenguaje mucho más amable que el empleado por Santos (2018), el investigador japonés también prefirió hablar de “entendimiento mutuo” y, sobre todo, buscó evitar incurrir en comparaciones interculturales fáciles:

(...) un examen comparativo de varios sistemas que compartan el mismo esquema general y no difieran unos de otros más que en detalles, tanto de origen como de circunstancias históricas, se revelaría muy fructífero en la preparación del terreno para lo que el profesor Henry Corbin ha llamado acertadamente un diálogo metahistórico o transhistórico, tan urgentemente necesario en el mundo actual (...) Como ya he apuntado anteriormente, debemos guardarnos de hacer comparaciones demasiado fáciles. Pero también debemos admitir, creo, que un estudio comparativo de este tipo, llevado con cuidado, nos proporcionará, por lo menos, una base común sobre la que iniciar un fructífero diálogo intercultural. (Izutsu, 1981, pp. 15-16)

“Un diálogo metahistórico” es algo urgentemente necesario en la actual situación mundial, ya que en ningún otro momento de la historia de la humanidad se ha puesto de manifiesto con más intensidad que

en nuestros días la necesidad de un entendimiento mutuo entre las naciones del mundo. El “entendimiento mutuo” es realizable o, por lo menos, concebible, en varios planos distintos. El plano filosófico es uno de los más importantes y, a diferencia de otros de interés humano más o menos vinculados a las situaciones corrientes y condiciones actuales del mundo, proporciona o prepara un lugar adecuado en que el “entendimiento mutuo” en cuestión pueda realizarse bajo la forma de diálogo metahistórico (Izutsu, 1981, p. 467).

Vale la pena aclarar que, en su trabajo de 1981, Izutsu efectuó un juicioso trabajo comparativo entre el Islam sufí de Ibn ‘Arabi’ y el taoísmo de Laozi, empleando un método comparativo (una traducción intercultural) en el que, primero que todo, se propuso exponer la estructura propia de cada cosmovisión sin forzar ni sobreinterpretar sus puntos de encuentro y luego, ahí sí, sin afanes, buscó realzar las intersecciones y puntos comunes facilitadores de un diálogo posible entre ambas religiones. Al respecto, por ejemplo, cobra especial interés advertir que para Izutsu (1981) la base y la fuente de algo que fuera equiparable al ideal de los derechos humanos occidentales se centra en la concepción del *hombre perfecto* del sufismo o del *hombre sagrado* del taoísmo. Es decir, que las nociones de perfección y sacralidad constituyen los ideales más deseables en ambas culturas, esto es, los medidores de las aspiraciones humanas sobre las cuales todo el resto de aspectos tendrían un carácter relativo. La perfección en el islam sufí y sacralidad en el taoísmo vendrían a ser para sus practicantes equivalentes a la noción de dignidad humana occidental.

2. ¿Es necesario revisar las fuentes del islam y del hinduismo a las que recurre Santos (2018)? Todo parece indicar que sí. Al revisar cuidadosamente cada una de las fuentes citadas por él, consideramos

que Santos (2018) parece ver en el islam y en el hinduismo un cierto monolitismo que él mismo reprocha. Por ejemplo, son muy largas las distancias entre los siguientes autores del islam que cita Santos (2018): Abdullahi Ahmed An-na'im, Tariq Ramadan y Ebrahim Mosa (cabe señalar que a este último incluso Santos lo presenta en la página 116 de su trabajo como un ejemplo significativo, pero no desarrolla ninguna de sus ideas dentro del texto). También sería importante ampliar la referencia al *Ustadh Mahmoud Taha*⁴ que Santos (2018) menciona en la página 117. Al respecto, se podría analizar el documental titulado *Glimpses of the life and thoughts of Ustadh Mahmoud Mohamed Taha* (2017), disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=7ZbhX6fD_-8&t=26s

Con base en los textos iniciales revelados al profeta Mahoma por parte del Arcángel Gabriel, que constituyen el corazón de la teología musulmana alrededor de la palabra de Dios, pero en clave sufista (ni sunita, ni chiita, ni salafista), el *Ustadh Mahmoud Taha* reinterpreta desde una actitud pacifista el lugar central dado a la mujer por Alá y por su enviado. Entre otras cosas, en su obra titulada *El segundo mensaje del islam*, Taha enfatiza en que la poligamia masculina estuvo restringida solo al caso del profeta Mahoma y, más que todo, asegura que la posibilidad del divorcio entre esposos no es exclusiva de los hombres sino que cubre también a la mujer en sentido amplio. Algo que, al ser afirmado y seguido por muchas mujeres y hombres de su natal Sudán, le costó a Taha la propia vida (fue ejecutado en 1985).

3. En su trabajo Santos (2018) no deja claro las sutiles pero importantes diferencias existentes entre las nociones de interculturalidad, multiculturalismo y multiculturalismo progresista. Multiculturalismo

4 Cobra mucha importancia entender la magnitud del trabajo de Taha contenido en su obra *El segundo mensaje del islam*. Hay una edición muy seria disponible Online: https://www.alfikra.org/chapter_view_e.php?book_id=100&chapter_id=7

a secas remite al respeto por la diversidad y la pluralidad cultural en el sentido de constituir una extensión del relato liberal adaptado a nuestros días. Es, si se quiere, un reconocimiento formal y abstracto de la pluralidad cultural repartida en el mundo. En tanto que interculturalidad, por ejemplo, en la lectura de Rivera Cusicanqui (2010), supone la superación del relato liberal de la pluralidad y, por consiguiente, implica atreverse a materializar lo plural a través de negociaciones concretas entre culturas. Entre tanto, la expresión multiculturalismo progresista parece ser cercana a la noción de interculturalidad, pero no encontramos evidencia teórica que la haya desarrollado de manera rigurosa.

4. Un diálogo verbal o escrito implica un intercambio comunicativo entre las partes. Por esta razón, consideramos que no hay un diálogo entre Santos (2018) y los autores en los que él se apoya para hablar del islam y del hinduismo. Hay, a nuestro entender, una simple y llana interpretación de ciertos textos sobre el *dharma* y la *umma*. Sobre el islam hemos anunciado algunas perspectivas inadvertidas por Santos (2018) en nuestra segunda consideración crítica. Ahora bien, de cara al hinduismo, es imposible comprender que la idea de una armonía evasora del conflicto se aleja del modo como lo concibe Santos (2018) pues, si esto no es pensado también a través de la dialéctica permanente entre *dharma* (buenas acciones) y *karma* (malas acciones), sencillamente ha quedado completamente reducido y simplificado. Sobre todo, porque el equilibrio y la armonía del practicante hinduista no suponen un desconocimiento del sufrimiento y la adversidad, sino que es algo que se alcanza *por mor* de la disciplina y en aras de reducir el efecto del *karma* sobre el *dharma*.

gumentos de Santos (2018). En tres novelas contemporáneas recientes hay serios indicios para mostrar cómo los diálogos interculturales que nos propone Santos (2018) estarían condicionados, y en principio imposibilitados, por la urgencia ético-política de que una cultura A, otrora inferiorizante de una cultura B, realice serios ejercicios interculturales de perdón. La primera, *Buda en el ático*, de la nipona-estadounidense Julie Otsuka (2011). La segunda, *La ceiba de la memoria*, del colombiano (cartagenero) Roberto Burgos Cantor (2007). Y la tercera, *las Negras*, de la puertorriqueña Yolanda Arroyo Pizarro (2016). La primera se ocupa de narrar con detalle la dolorosa migración de mujeres japonesas hacia los Estados Unidos de América después de la Segunda Guerra Mundial. A su vez, las dos últimas dan cuenta de los irreparables daños causados por Europa a la población africana durante lo que ha sido llamado por algunos historiadores como “La Conquista” y “La Colonia” del Nuevo Mundo. La narrativa plural y pluralizante empleada por Julie Otsuka (2011) en su aclamada novela *Buda en el ático*, pone en voz de mujeres japonesas, migrantes hacia los Estados Unidos de América a comienzos del siglo XX, sus peripecias para ir en busca de un sonado “mundo mejor”. Sin embargo, el acento de la novela está puesto en lo que Hannah Arendt (2005) denominaría el problema de la ausencia de derechos humanos para minorías culturales por fuera de un Estado-nación capaz de considerarlas y reconocerlas legal y moralmente:

Algunas éramos de Kioto. Algunas éramos de Nara. Algunas éramos de una pequeña aldea montañosa. Algunas éramos de Tokio. Algunas éramos de Hiroshima. La más joven de nosotras tenía doce años. La mayor, tenía treinta y siete, era de Nigata. Algunas éramos de Kumamoto, donde no había hombres casaderos. Eché un vistazo a la foto y le dije a la casamentera: “Éste me vale”. (Otsuka, 2011, pp. 14-15)

El título de la novela es diciente: ni Buda (la religión) funciona, o más bien, Buda queda en el ático ante la magnitud de las dificultades que tuvieron que sobrellevar, si acaso lo lograron, las mujeres japonesas migrantes en pos del sueño americano. De hecho, el epígrafe de la novela nos remite a sus lectores a La Biblia, especialmente a Eclesiástico:

Los hijos que de ellos nacieron, dejaron un nombre que hace recordar sus alabanzas. Más hubo algunos de los cuales no queda memoria, que perecieron como si nunca hubieran existido, así ellos como sus hijos; y aunque nacieron, fueron como si no hubieran nacido. (44: 8-9)

La novela está organizada en ocho capítulos y, al final, su autora hace un recuento de las fuentes históricas consultadas para su escritura. De otra parte, Roberto Burgos Cantor (2007) en su novela *La ceiba de la memoria*, narra en cuatro secciones el drama de la esclavización de africanos durante el colonialismo europeo y, particularmente, se ocupa de desarrollar, con base en fuentes históricas, pero sin perder la frescura de la literatura, cómo fue y cómo ha sido la experiencia de las negritudes en Colombia. Según Gustavo Bell Lemus, *La ceiba de la memoria* se trata de:

Una hermosa novela que la narrativa colombiana estaba esperando. Alonso de Sandoval, Pedro Claver y un historiador colombiano construyen un doloroso fresco de la esclavitud, el holocausto y la barbarie de hoy. Todo colombiano debe leerla para comprender los derechos humanos (Contracubierta de la novela).

Entre todos los personajes que reconstruye la pluma de Burgos Cantor, nos interesa realzar la figura de Analia Tu-Bari, la princesa de Wagana que fue esclavizada a comienzos del siglo XVI y quien, a lo largo de

la novela, pone de relieve las radicales diferencias culturales entre su cosmovisión y la occidental. De hecho, en la novela sorprende el rigor con el que el autor narra la experiencia de los negros africanos esclavizados en los barcos que los transportaban hacia el Nuevo Mundo y, especialmente, la reflexión de Analia Tu-Bari en torno a lo que le enseñaron los europeos: a sentir rabia, a tener una palabra para eso que es la frustración total. En su caso, la experiencia cognoscitiva de la rabia que se origina por el hecho de no poder saber, en el contexto de la novela, cómo regresar a la tierra-patria. Adicionalmente, la novela muestra que lejos de ser justificable la esclavización europea y su responsabilidad en la diáspora africana, había entre los hombres y mujeres europeos de la época algunas voces que repudiaban la consideración y el trato moral dado a los negros.

Finalmente, la escritora puertorriqueña Yolanda Arroyo Pizarro (2016), en su premiada novela *las Negras*, narra en cuatro capítulos el trasegar de las mujeres africanas que llegaron a América. Aunque la novela pone el énfasis en los gestos de liberación liderados por mujeres negras en el Nuevo Mundo, un epígrafe deja al descubierto las implicaciones políticas de la literatura de Arroyo Pizarro: “A los historiadores, por habernos dejado fuera. Aquí estamos de nuevo... cuerpo presente, color vigente, declinándonos a ser invisibles... rehusándonos a ser borradas” (Arroyo, 2016, p. 7).

Con base en los anteriores indicios, a nuestro juicio, ningún diálogo será posible con poblaciones y culturas que otrora fueron colonizadas a menos, eso sí, que estén precedidas por serios ejercicios de lo que el filósofo francés Paul Ricoeur llamó “el perdón difícil” (Ricoeur, 2008 [2000 original], pp. 582-646).

3. “Perdonar lo difícil”: el primer paso

Una fórmula para sintetizar lo que pretendíamos dejar al descubierto en las anteriores cinco consideraciones se puede encontrar en lo que la antropóloga del sufrimiento, india, Veena Das (2008) ha denominado como los conocimientos envenenados (*poison knowledge*). Con esta extraña categoría, Das (2008) intenta dar cuenta de aquellos conocimientos humanos que se han producido a contrapelo de una voluntad de saber, es decir, conocimientos inopinados, violentos, traumáticos y desgarradores de los que sus conocedores quisieran poder deshacerse, desaprender, pero que han quedado tan anclados a la subjetividad individual y colectiva que se tornan realmente imborrables.

Los conocimientos envenenados de Taha y sus seguidores en Sudán, de las mujeres y los hombres de la diáspora africana durante el colonialismo europeo y de las mujeres japonesas que vieron sepultar su fe en Estados Unidos de América, con las irreversibles consecuencias que esto ha traído en el presente para estas poblaciones, nos llevaron a explorar la relación entre derechos humanos, justicia, memoria, olvido y perdón. Por esta vía logramos revisar un breve, pero contundente trabajo del filósofo francés Paul Ricoeur (2008), titulado *El perdón difícil*, pensado por él como epílogo para su monumental obra *La memoria, la historia y el olvido*.

No es nuestro interés desarrollar paso a paso los argumentos esgrimidos por Ricoeur (2008) en su epílogo. Más bien, nos interesa hacer una síntesis y proponer, a efectos de concluir este artículo, que el perdón difícil es un paso previo —una precondition— para generar un diálogo horizontal entre individuos y comunidades atravesadas por procesos históricos de adquisición de conocimientos envenenados.

Con la expresión “perdón difícil”, Ricoeur (2008) quiso dejar claro lo más elemental: difícil no quiere decir ni fácil, ni imposible. Luego de revisar pormenorizadamente los argumentos de aquellos autores que han se han ocupado de investigar lo que cubre la expresión “perdonar lo imperdonable” (por ejemplo, los trabajos de Jacques Derrida), Ricoeur (2008), en clave de derechos humanos, se propone dos cosas: por un lado, enfatizar en la desproporción y asimetría existentes entre el perdón y la falta o culpa; y, por otro, observar el lugar de la memoria y del olvido en el trabajo cada vez más perentorio de intentar construir hoy una paz común.

En cuanto a lo primero, Ricoeur (2008) asevera que la profundidad de la falta solo puede ser reparada por la altura del perdón. En ese sentido, el autor analiza los conceptos centrales que están detrás de los casos de culpabilidad criminal, política y moral, y concluye que, en la tradición judeo-cristiana en la que él se fundamenta, no es posible hablar de un perdón entre pueblos. El perdón, que Ricoeur no vacila en llamar existente como el amor, por más que se lo pretenda gestionar a través de instituciones públicas del perdón, solo es realmente susceptible de ser tramitado en una escala personal. Se trata, sobre todo, de garantizar que frente a los conocimientos envenenados, haya por lo menos la posibilidad de llegar a alcanzar una memoria tranquila, sosegada o feliz, sin que esto signifique todo un arte de la memoria en juego con el arte del olvido. Esto último abre paso a su idea de la memoria como la posibilidad de lidiar con el recuerdo difícil:

¿Hablaemos, pues, de historia desgraciada? No sé. Pero no diré: desgraciada historia. En efecto, es un privilegio que no se puede negar a la historia: no solo el de extender la memoria colectiva más allá de cualquier recuerdo efectivo, sino también

el de corregir, criticar e incluso desmentir la memoria de una comunidad determinada, cuando se repliega y se encierra en sus sufrimientos propios hasta el punto de volverse ciega y sorda a los sufrimientos de otras comunidades. La memoria encuentra el sentido de la justicia en el camino de la crítica histórica. ¿Qué sería de una memoria feliz que no fuese al tiempo una memoria equitativa?

A nuestro juicio, precisamente para caminar “hacia una concepción intercultural de los derechos humanos” todavía Santos (2018) tiene pendiente desarrollar el capítulo más difícil de la hermenéutica diatópica: aquel que tiene que ver con la memoria colectiva de los conocimientos envenenados de culturas colonizadas, con su tramitación y, ojalá, con su reparación. Esto último es lo que enseñaría por ejemplo la literatura contemporánea interesada en superar la fácil explicación de un irremediable mundo configurado a través de un “choque entre civilizaciones”.

Referencias

- Arendt, Hannah. (2005). *Los orígenes del totalitarismo*. Barcelona: Trotta.
- Das, Veena. (2008). *Agentes de dolor, sujetos de dignidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Izutsu, Toshihiko. (2019) [1981 original]. *Sufismo y taoísmo: Ibn 'Arabī, Laozi y Zhuangzi*. Madrid: Siruela.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta limón.
- Ricoeur, Paul. (2008) [2000 original]. *El perdón difícil*; en: *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 582-646.

- Santos, Boaventura de Sousa. (2018) [2000 original]. *Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos*; en: María Paula Meneses (compiladora), *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*, 1ª edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Vol. II, pp. 107-134.
- Vergalito, Esteban. (2009). *Acotaciones filosóficas a la "hermenéutica diatópica" de Boaventura de Sousa Santos*. Impulso, 19 (48), pp. 19-29.



Capítulo 3

El sentido de la escuela y de la educación en tiempo de crisis. Una mirada aproximada desde la Antropología Pedagógica

Nidia Esther Orozco Camacho

Profesional en lingüística y literatura de la Universidad de Cartagena, Magíster en lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Actualmente cursa el doctorado en Humanidades, Humanismo y Persona en la Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

Introducción

El sentido de la educación para una sociedad se suele juzgar con base en los fundamentos de las visiones de mundo, de las proyecciones que se tienen sobre el futuro de niños y jóvenes. Reflexionar sobre este tema envuelve el debate en juicios sobre beneficios y perjuicios para la formación de una persona. Por esta razón, es importante partir de una contextualización del sistema educativo que se juzga, de la concepción de educación que se tiene para definir el sentido de la educación y su interés en la formación de un *homo educandus* que, desde nuestra comprensión del objeto de estudio de la antropología pedagógica, no debería reducirse a su condición de asistente a una escuela.

Si al estudiante se le mira solo desde esta categoría, se atiende solo desde el aula, se le procura conocimiento académico alfabetizante, se mide en notas, cuadernos y asignaturas. Pero, si la categoría cambia y se asume como *homo educandus* (ser humano susceptible de ser educado) se trascienden las cuatro paredes, el aula se resignifica y cambia de lugar. La escuela se muda al ser mismo y anda con él porque así, maestro y maestra, reconocerían la historicidad del *homo educandus*.

Ya no sería una visión asignaturista de la educación, se concebiría la formación como punto de partida de transformación. Se bajarían los egos y los estatus dejarían de ser la prioridad, se reconocería que la educación no debe venderse como tabla de salvación. Asimismo, se rasgarían los carteles de “Se busca” para hallar los culpables de que niños, niñas, por ejemplo, no “sepan leer”.

e indicadores muchas veces maquillados. Repensando la formación, se bajarían los dedos índices que apuntan a la familia o a la escuela para señalar de quién es la culpa o quién es el responsable. Se cambiarían las categorías, pero más allá de un marco teórico, para no caer en lo que sostiene Sánchez Tortosa (2018): conceptos de moda que vacían de contenido el sentido de educar y que terminan otorgando a la escuela el estatus de basura. Dejaría de ser una escuela (diría también universidad) con funciones técnicas que, por ejemplo, transgrede el papel formativo de la lectura para encuadrarlo en una prueba y reduce la posibilidad de que pudiera ser una lectura emancipadora. Así pues, sentir la educación y procurar la formación deberían ser un acto emancipador o liberador, como sostiene Savater. Pero, aún no se corta el falso cordón umbilical que coloniza el saber, coloniza las prácticas pedagógicas y rechaza o invisibiliza la verdadera historicidad de quien se forma. Como sostiene Ceceña, no es posible una emancipación si quien la busca desconoce la historia del oprimido.

Para Simons y Masschelein (2014), la configuración de lo escolar es la composición de la forma; tiempo, espacio y materia de estudio. De los criterios clave en la concepción de escuela de estos autores hay dos para destacar: 1. La profanación, o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común; y 2. Una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría). La escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio (p. 18). Se requiere reinventar o renovar la escuela, descubrir el papel protagónico del maestro que está amenazado por el capitalismo y la mercantilización de la información. La propuesta final de Simons y Masschelein es la escuela y el profesor amadores que implica libertad y que retoma como centro la formación desde un espacio de la igualdad.

En adelante se presenta el análisis del sentido de la escuela, la educación especialmente cuando se está en crisis. En el primer apartado, se toman como base importante los planteamientos de Sánchez Tortosa (2018) sobre serios señalamientos a la escuela actual que permiten elucidar una metáfora conceptual donde desde el dominio origen-guerra se prestan conceptos para el dominio destino; la educación. El segundo apartado está dedicado a las resignificaciones de la escuela y la educación a propósito de la crisis en que se encuentra el mundo por la crisis sanitaria.

La educación es una guerra: **una metáfora conceptual que se arraiga en** **el sentido de la educación posmoderna**

Los apartados leídos en Sánchez Tortosa (*Adversus pedagogos y Crítica de la pedagogía como técnica, como discurso y como institución*, 2018) presentan puntos controversiales sobre el sentido de la educación en el marco de lo que el autor nombra pedagogía posmoderna. En general, cuestiona los cambios que se han generado desde los distanciamientos de la pedagogía y la educación de otros saberes y dogmas como lo filosófico. Considera que ha ocurrido una suerte de desprestigio o desviación del carácter central de la formación y del tipo de ser humano educable que pretende acompañar.

Como pedagogía posmoderna, Sánchez Tortosa (2018) comprende una pedagogía que, en afán de responder a unos cambios contextuales y exigencias del sistema, ha descuidado el ejercicio de la razón y ha dado paso a una acumulación de conceptos que no piensan ni revisan el sentido de la educación. Es, en sus palabras, una pedagogía vaciada de conocimientos sin cimientos conceptuales que ha terminado por

asumir categorías de estudio que no le corresponden y sobre las cuales funda una forma de enseñanza que descuida el conocimiento mediado por el ejercicio consciente del razonamiento.

Por lo anterior, según Sánchez Tortosa, el pedagogo, al cual critica fuertemente, necesita revisar su función en la educación para que ocupe el espacio que realmente le deviene. Es decir, evitar repetir sin reflexionar al respecto, enfrentar al sistema desde sus compromisos y posturas, que para el autor se sostiene en la idea de humanizar a través de enseñar a pensar (razonar) a la persona. Considera que hay mucha divagación en la pedagogía posmoderna, razón por la que sostiene que es basura porque no frece garantías a quien se educa y no podría lograr una verdadera revolución de la educación. Como sustento a sus planteamientos, Sánchez Tortosa (2018) presenta varias expresiones lingüísticas que hacen parte de lo que he identificado como una metáfora conceptual y que sintetizo así: *La educación es una guerra*. En adelante, presentaré los argumentos que sustentan esta metáfora enmarcada en las tensiones actuales que se le hacen a la pedagogía posmoderna; la que para muchos sería el objetivo de guerra como en el caso de Sánchez Tortosa.

La lingüística cognitiva, en este caso retomamos a cuenca y Hilferty (1999), sostiene que el lenguaje tiene una naturaleza corpórea que se sostiene epistemológicamente en el experiencialismo. Desde este fundamento, la metáfora cognitiva es una construcción que, en la cotidianidad del ser humano con capacidad de lenguaje, le sirve como punto de comprensión de su propio mundo al asociarlo con experiencias sensibles antes de representarlas, abstraerlas y exteriorizarlas. Lo cotidiano está impregnado de metáforas que se hacen invisibles para el hablante común, por lo que este suele usar expresiones metafóricas sin

percatarse de que es metafórico y de ello tampoco se percata su oyente. Ahora bien, explicaré primero en qué consiste el proceso cognitivo de la metáfora y, posteriormente, sustentaremos la metáfora que en este ensayo se tiene como centro: *la educación es una guerra*.

La lingüística cognitiva reconsidera la importancia del uso del lenguaje y resalta su carácter simbólico, evidenciado en la función de significar, por lo cual hace un llamado a la revisión de la puesta en escena del lenguaje en la cotidianidad de la comunicación, pues son las producciones reales de los hablantes y no su intuición lingüística, las que revelan la relación mundo, lenguaje y cognición. El carácter simbólico del lenguaje hace mimética la palabra; una palabra que se amolda y transfigura con el uso, con su finalidad. Un fenómeno que sustenta ese carácter mimético es la metáfora que, rompiendo los mitos de que es exclusiva del lenguaje poético, se traslada hacia la cotidianidad y se asume como “... proceso cognitivo que impregna nuestro lenguaje y pensamiento habitual...” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 98).

Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos que agrupan expresiones metafóricas (concretización de la metáfora conceptual). La estructura interna de una metáfora está configurada por: 1. Los dominios: Un dominio origen; el que presta los conceptos y un dominio destino; el que recibe y superpone el concepto. Por ejemplo, en la metáfora “La educación es una guerra”, el dominio origen sería la guerra y el dominio destino sería la educación. 2. Las proyecciones: “se concretan en una serie de correspondencias que enlazan el dominio origen con el dominio destino...” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 102), estas son ontológicas y epistémicas. Las primeras ponen de manifiesto las relaciones analógicas y solo vinculan subestructuras, y las segundas expresan las intuiciones que permiten conectar los dominios.

Veamos. En la metáfora conceptual que hemos referenciado, las correspondencias ontológicas son: la educación corresponde a la guerra y las batallas que se libran en ella antes de asumir quién la gana o la pierde, los docentes, directivos educativos, los estudiantes, los padres o acudientes responsables de los educandos son los guerreros, la enseñanza, la pedagogía y la formación constituyen el objetivo de guerra y el aprendizaje, la transformación de los sujetos que enseñan y los que aprenden serían el botín de guerra.

Ningún hablante común reconoce todo ese entramado porque es la corporeidad del lenguaje la que hace la conexión. Sin embargo, se debe comprender que lo prestado de un dominio a otro es solo una parte y que no debe asumirse literalmente. En mi concepto, la educación tiene un compromiso con la transformación, pero no como transformadora en sí, sino como posibilitadora porque es el propio sujeto que aprende o que enseña quien debe procurar transformarse. La educación solo sería un buen pretexto que, por supuesto, no puede estar desprovista de racionalidad, de conocimientos y fundamentos epistemológicos claros y coherentes que para Sánchez Tortosa es el armamento que le está faltando a esa guerra, desde los que se permitan orientar y proponer una formación y transformación del *homo educandus* y del contexto que habita que serían el botín.

Para ampliar la idea anterior, revisemos lo siguiente: asumir una educación como guerra supone que sus guerreros se enfrenten en batallas para que uno o un grupo resulte vencedor. Leyendo no solo a Sánchez Tortosa, sino a otros autores, podemos comprender que entre los guerreros más fuertes debe estar el maestro, quien solo será fuerte en la medida en que está dotado de un gran armamento intelectual; conocimiento sustentado, pedagogía soportada en la revisión y el

pensar como ejercicios de la razón. Por su parte, el botín real es poder proveer de conocimientos al sujeto que aprende para que luego sea guerrero en otra guerra que es su propia vida.

No obstante, en mi concepto, entran otras armas a constituir el arsenal, puesto que una educación no debe poner por encima del ser al saber. Por lo tanto, debe reconocer las particularidades de los guerreros, de tal manera que haya interés en la individuación que responde al ser humano desde sus propias dificultades, sensaciones y sentimientos, y que no considera la diversidad de quienes se educan. Los sistemas sociales de creencias, los procesos de autodeterminación y autorregulación se vuelven escudos importantes para que en la *praxis* social que tejen maestros y estudiantes, se generen empatías para vencer lo que realmente debe ser el objeto de guerra (lo que debe destruirse) que es la ignorancia; la desconsideración por el valor de lo humano aun no educado y declarar la guerra al sistema educativo opresor que suele deshumanizar a los sujetos.

Sí considero que sería importante, como sostiene Saavedra (2016), revisar al sistema sin negar “[...] la responsabilidad de las decisiones subjetivas; esto es superando el quietismo que se encubre en inculpar al sistema de los avatares propios de la labor del profesorado” (pp. 38-39), es decir, se debe reconocer el rol de la educación en dos sentidos: el propio de quien se educa, y en consecuencia de su comunidad, y el representado por el sistema educativo. Para ello sostengo que es necesario un diálogo, más que una guerra entre culturas y la escuela, en el que se procuren procesos educativos reales y no ideales. De esta manera, la enseñanza no se restringiría a un proceso meramente racional que tenga solo como meta el conocimiento científico y descuide lo sensible del *homo educandus*, que implicaría hacer una interpretación sesgada de la propuesta de

Sánchez Tortosa. Dado que él interpela a la pedagogía posmoderna cuando se desvirtúa y resta importancia a la razón y al conocimiento, pudiera entenderse que la única función de la escuela, del pedagogo, es impartir conocimientos desde procesos cognitivos sin miramiento de la espiritualidad o la individuación de quien se educa. Lo anterior pone de relieve uno de los principios de la antropología pedagógica que Rojas y Ramírez (2016) resumen en que esta “... piensa al hombre en las diversas condiciones de posibilidad de ser formado, de tener capacidades para aprender, necesitado de formación e información...” (p.15). Es decir, que el sistema educativo debe garantizar aprendizajes y desaprendizajes sin desconocer la cultura y los sentimientos de quien se forma. De esta manera, se dispondrían de nuevas armas para cambiar la interpretación de la metáfora, un espacio donde no se pretenda aniquilar a la educación o a la pedagogía posmoderna, sino resignificarla en función de que el sentido de educar deba ser clave humanizante.

En ese sentido, leer a Sánchez Tortosa (2018), cuando resalta como objetivo principal de la enseñanza el conocimiento y la razón, debe entrar en comunión con lo social, lo cultural y espiritual del sujeto que aprende para evitar los extremos; una educación positivista (como la explicábamos en párrafos anteriores) o en la “pedagogía basura” que, en el afán de responder a la diversidad sin un sustento epistemológico, se llena de ruidos y conceptos de otras disciplinas cayendo en un vacío conceptual y metodológico donde el que termina perjudicado es el sujeto que aprende.

Ahora bien, con detenimiento, una podría llegar a comprender que no es un cuestionamiento directo de desconsideración de lo humano, de lo sensible, sino que el mismo reduccionismo en el que suelen caer las nuevas formas de nombrar, los que entran en el relativismo extremo y

dejan en demasía al libre desarrollo una responsabilidad que debe ser consciente, responsable y con objetivo claro. No obstante, en Sánchez Tortosa (2018), se evidencia un señalamiento al pedagogo como carente de juicio y prestigio que, al sustentarse en Ribera, no otorga un estatus de reconocimiento a la pedagogía posmoderna y niega la existencia de una ciencia de la educación, sino más bien que es una técnica al servicio de la educación. Esto se refiere a que en la metáfora señalada el pedagogo sería un guerrero débil que debería fortalecerse con conocimiento y reflexión para poder enfrentar una batalla.

Así las cosas, se hace necesario desde la antropología pedagógica desmontar las expresiones lingüísticas desde las cuales soporta Sánchez Tortosa lo que aquí considero metáfora conceptual:

- La escuela confina a grupos de sujetos condenados a carecer de un armamento intelectual.
- Los centros de enseñanza pública se convirtieron en guetos respetables bajo control administrativo.
- La escuela ha asumido como función, entre otras, evitar altercados públicos.

Las escuelas y centros de enseñanza son lugares de concentración, cárceles donde realmente no se enseña, sino que se cuasirrecrea, se mancilla, se niega realmente la libertad, aunque este sea supuestamente el principio de la escuela progresista: liberar. Al respecto, Jaramillo y Orozco (2017) sostienen que “la educación participa en la constitución de la humanidad en tanto humaniza las relaciones dadas entre los conocimientos aprendidos, las historias vividas y las necesidades del contexto...” (p. 97). Pero, esto no parece ser tenido en cuenta en los planteamientos de los autores citados por

Sánchez, quien para cerrar ese apartado denomina *escuela basura* al resultado de una pedagogía vacía e irracional. Lo anterior nos remite a Piaget, para quien el sentido de “...la educación, actualmente, es pretender solución de problemas, transmisión de conocimiento y aplicación, pero estos no son los criterios adecuados ni los suficientes” (p.12). En ese caso, para Piaget es importante no comprender la pedagogía como instrumento, solo para la enseñabilidad centrada en el currículo, la didáctica, la evaluación y la gestión, sino cuestionarse y pensar cómo se forma a ese sujeto desde el sentido de transformación y no la automatización.

El sentido de educar entonces no debe reducirse a un solo plano, sino que debe comprenderse tanto desde la formación que la persona recibe en su cultura como la que es propiciada en la escuela como institución. Para ello, se requiere un esfuerzo importante por desmitificar el carácter de transgresora que tiene la escuela, dejar de culpar al sistema y entrar a verlos no como componentes materiales sino como esos “documentos vivos”, “públicos”, “urdimbres” contruidos con los significados particulares y colectivos de quienes los conforman.

A decir verdad, inicialmente veía la teoría de Sánchez Tortosa (2018) como un menosprecio a la educación porque comprendía que privilegiaba más un conocimiento racional y que excluía lo humano. No obstante, su pretensión es hacer un llamado de atención para quienes justamente reducen a la educación a una moda pedagógica, asumiendo métodos sin ser revisados ni reflexionados, que experimentan con el sujeto que aprende en un populismo pedagógico donde la enseñanza es un espectáculo y el pedagogo su animador. Y desde ese sentido toma fuerza la metáfora *La educación es una guerra*.

Por otro lado, sumaría a la crítica de Sánchez Tortosa que a la escuela le ha faltado asumir al ser humano educable desde su espiritualidad, desde sus experiencias vividas, por verlo como objeto para evidenciar calidad y competencias con el fin de conseguir un posicionamiento que responde más una dinámica de mercado que al sentido de educarse. Es decir, hay mayor respuesta a los intereses capitalistas que a un acompañamiento de la persona en su responsabilidad de formarse. Si la educación es liberadora y emancipadora, es una forma de darle un vuelco a un destino fatal, de acuerdo con Savater. Por ello, no puede considerarse solo en una vía, externa, sino en doble vía: interna y externa, donde el *homo educandus* se responsabiliza de su formación sabiendo que requiere de un acompañamiento, un guía que puede ser el maestro, sin que este se restrinja a un docente de profesión sino a quien se comprometa con el proceso. Debe tenerse presente que la libertad no está en negar la conciencia y definir formas de educar sin pensar en la espiritualidad.

Dienelt (1979) sostiene que “...la educación supone siempre libertad, concretamente libertad de transformarse” (p. 110). Desde este planteamiento, puede comprenderse la educación como necesaria, como una oportunidad pedagógica que el ser humano como ser espiritual pretende, pero de la cual debe responsabilizarse. Desde allí, que se entienda su afirmación de que el hombre, a medida que va madurando, debe asumir mayor responsabilidad. Se tendría que establecer, sin caer en una pedagogía utópica, un equilibrio entre razón y espiritualidad en la medida en que el ser humano responde no solo al conocimiento sino al sentimiento y desde allí pone en acción su capacidad de agencia para hallar el sentido de su vida y de educarse. En este proceso, la función del maestro es ser guía y procurar una educación cimentada y trascendente. Trascender el sentido de la metáfora de la guerra no como educación que mata, sino que libera.

Concepciones, amenazas y desafíos de la escuela en tiempos de crisis

La escuela no debe concebirse solo como institución ni como un aula de clases, sino como espacio de aprendizajes y saberes que trasciende las paredes para abrigar al ser mismo en calidad de estudiante y de persona. Por esta razón, los tiempos de crisis, como los vividos actualmente, ratifican que los ambientes de aprendizajes están definidos en las relaciones mismas de los sujetos que enseñan y que aprenden. La afirmación anterior surge del diálogo entre los planteamientos de Simons y Masschelin (2014), Merieu (2020) y Dussel (2020), quienes interpelan la función de la escuela, especialmente ante las crisis sociales y humanas. La idea que articulan las producciones es posible resumirla en: la escuela debe resignificarse para que su función formativa no quede reducida a intereses mercantiles, pueda enfrentar la domesticación para no perder su estatus ni confundir su centro; el estudiante, no el hijo o la hija, no el paciente, ni el potencial trabajador o emprendedor, pero que ese estudiante no se limite a un curso, un tema, un estándar o un logro.

Al hacer intertextualidad entre los autores antes mencionados, se evidencia que cada autor o autora revela una concepción de escuela, expone las amenazas que enfrenta y los desafíos que tiene para reivindicarse; al tiempo que lo hacen maestros y maestras. La mirada expone una escuela construida en las interacciones (diría en el encuentro) que, por muy institucionalizada que sea, tiene un compromiso más allá de la transmisión de contenidos, asignación de tareas, monitoreo de conocimiento. Deconstruirla de vela relaciones de poder, silencios que deben romperse, desmitificación del espacio y de roles, la desviste de ese ropaje de salvavidas porque, si bien eso representa realmente para

niños, niñas y la sociedad misma haberla personificado como mesías, le ha otorgado más de las responsabilidades que debe tener.

Por su parte, Dussel (2020) considera la escuela como un espacio de autonomía que posibilita la emancipación de los sujetos que aprenden. En consecuencia, sostiene que se necesita al maestro para guiar, de esa forma, cuando la escuela se enfrenta a crisis como la vivida actualmente, no puede desviar su meta ni su sentido, pero debe atender con cautela las amenazas y fortalecerse para que la sobreexposición a medios y miradas no la hagan desistir. No desistir implica, según Dussel, encontrar maestros (as) y estudiantes que conversen en clase, así como la comprensión de que la tarea, aunque en singular, es diversa en función de una intención pedagógica.

Las amenazas a las que se enfrenta la escuela en este tiempo, según Dussel, radican en la mercantilización de la educación que establece nuevas sujeciones como respuesta al mercado, al sistema que hace difícil concentrarse en lo verdaderamente prioritario. Aquí, se puede leer desde Simons y Masschelin (2020) otras sujeciones como las políticas, familiares, naturales, tecnológicas y psicológicas (que atenderemos más adelante). Dussel referencia a estos autores para hacer énfasis en la domesticación y suspensión de la escuela que, al trasladarse a la casa, parece asumir roles que no le pertenecen al tiempo que se hace más pública en la medida en que las miradas están sobre ella todo el tiempo.

El desafío de la escuela, inferido desde Dussel, es recobrar su estructura comunicativa a través de la coreografía de los cuerpos y la regulación del habla para dejar de ser mercancía. Asimismo, reconocer los límites de la atención (esta se tambalea) permitirá que se piensen los contenidos, se prioricen los saberes valiosos y se comprenda que la evaluación debe

dejar de ser lo urgente porque calificar en un contexto desigual sería desconocer la producción cultural, las dificultades de las conectividades y que la tarea no es única.

En la revisión y reflexión sobre los supuestos de Merieu (2020) se comprende un sentido de la escuela como construcción material y simbólica que al “decir yo” se “hace nosotros”, se “hace aula” a través de la palabra en un espacio y tiempo colectivo, ritualizado. Pero, llama la atención que lo colectivo no es una yuxtaposición de individuos, por eso tampoco el acto pedagógico debe tratarse de intervenciones individuales. Por lo tanto, se espera que haya menos burocratización de la escuela, que haya un rechazo a la reducción tecnocrática del aula, que existan menos protocolos estandarizados, y que los medios digitales dejen de disfrazar el viejo modelo conductista. No obstante, Merieu se muestra más escéptico a que haya un después menos agresivo y humanizado, considera que puede haber solidaridad si se le da prioridad a lo que amerite realmente serlo. Él cuestiona la falta de cumplimiento de las promesas porque muchas se hacen desde la ansiedad generada por la misma crisis, por eso afirma que le inquieta que “la prisa por salir de la crisis nos haga olvidar por qué y cómo llegó a ser crisis”. De allí que enseñar la clase deba ser una articulación entre lo común y lo singular, y revisar desde la infancia que se procuren pedagogías cooperativas.

De acuerdo con Simons y Masschelin (2014) la domesticación de la escuela restringe su carácter democrático público y renovador. Asimismo, sostienen que este proceso genera angustia y ansiedad porque más que una historia sobre su modernización y progreso, implica una historia de la domesticación. Desde los inicios de la escuela, sus características han sido la intervención democrática, la instalación de la igualdad, hacer público al mundo, ser un nuevo comienzo. Pero, en

la domesticación se genera temor y desasosiego a través de la coacción y la neutralización.

Simons y Masschelin presentan los antecedentes de la escuela o, más bien, cómo se concebía la escuela entre los siglos XVIII y XIX:

- Reducción de su potencial renovador
- Un llamado al orden social
- Vinculación de una materia de estudio a un conocimiento
- Uso apropiado del lugar y tiempo
- Los lugares y los tiempos eran ceremoniosos. Por lo tanto, los maestros se asumen como presentadores
- El centro es el estudiante
- Paso de lo tradicional y transmisivo a lo creativo

Por su parte, en la escuela actual o contemporánea, la domesticación implica empujarse al estudiante para hacerle creer que es el centro de atención; de esta manera, se vuelve un esclavo de sus necesidades. Por lo tanto, no hay confrontación. Asimismo, la escuela está rebosante de contenidos manuales, pero nada es real, es decir, que lo que se pone sobre la mesa está vacío. Lo podemos comprender si hacemos alusión a Sánchez Tortosa (2018) cuando cuestiona a la escuela por vaciarse de contenidos y dar cabida a términos de moda y a las malas interpretaciones de modelos pedagógicos como el constructivismo. Desaparece el carácter renovador de la escuela. La domesticación de la escuela para Simons y Masschelin (2014) se da a través de seis tácticas:

económicos. A saber, cobra importancia lo utilizable y la competencia; por esa razón el currículo se ve invadido de perfiles, habilidades, de saber hacer, y hay una sobrecarga al profesor. Se considera politización porque la escuela es el impulso para el sueño político ambicioso y, en tal sentido, queda suspendida la escuela misma y el tiempo libre que debería proveer esta. A su vez, asume un discurso persuasivo propio de la política que permite la negociación de tal manera que se responde a un proyecto político ambicioso, el cual mira a la escuela como su principal herramienta, tal como lo sostiene Arendt.

La politización de la escuela no permite que los estudiantes se experimenten como nueva generación porque ya les es dada su misión: que es responder al mercado laboral y prepararse para la educación superior. Aquí también vemos relación con los planteamientos de Merieu (2020) y Dussel (2020), quienes —aunque no utilizan el término— precisan sobre el centro en la competencia, la burocratización de la escuela y la utilizabilidad.

La segunda táctica es la **familiarización**. El centro es la familia, es decir, se domestica a la escuela cuando se le atribuye la función de ser familia, de cuidar en vez de formar y educar, y los profesores asumen roles de padres sustitutos a sabiendas que estos no son niñeras. Es por esto que Simons y Masschelin (2014) resaltan que la escuela no es un hogar, aunque así se le vea, lo importante aquí es que el profesor reivindique su papel a través del amor por su trabajo y de sus estudiantes; pero, no con la pretensión de remplazar a la familia. Al familiarizar la escuela desaparece el rol de estudiante, así que nuevamente se le niega la posibilidad de ser una nueva generación. No es que la escuela desconozca la importancia de cuidar del otro, sino que debe diferenciar entre el cuidado de la familia y el cuidado de la escuela.

La tercera táctica en la **naturalización** desde que se parte de lo que es o no natural para garantizar la equidad en la formación. Desde allí se pretende una escuela de la igualdad, pese a que realmente termina domesticada porque a través de las diferencias naturales se inicia y se colocan etiquetas a los estudiantes como una suerte de selección natural que define aprendizajes, contenidos, posiciones y diferenciaciones entre inteligentes, capaces y los no tanto; justifican, desde la naturaleza, un legítimo trato dependiendo del estatus. Se entiende a la escuela como una continuidad de la teoría darwinista de la selección natural donde el énfasis se hace en el desarrollo del talento que muy bien se relaciona con las competencias y la utilizabilidad.

La cuarta táctica es la **tecnologización**, que se centra en una dimensión tecnológica que implica el uso de técnicas para modelación del estudiante. Se da así, la materialidad de la escuela exclusivamente desde lo físico, es decir, lo bueno está definido por la técnica. En la misma medida, se busca una optimización de rendimiento técnico, por ello las variantes de la tecnologización son la eficiencia y la eficacia, vista desde los recursos, y la performatividad que combina recursos y objetivos para garantizar un *input* y un *output* desde la rapidez, lo competitivo, el rendimiento y la economía del crecimiento. El desafío será descolarizar a la escuela desde adentro.

La quinta táctica es la **psicologización** usada para condicionar a estudiantes y a profesores. El profesor asume el rol de psicólogo, por lo tanto, sustituye la enseñanza por la asesoría y el consejo psicológico. De esta manera, el acto pedagógico se transforma en motivación y se procura solo bienestar emocional, lo que le niega al estudiante la posibilidad de ser en sí. La sexta y última táctica es la **popularización** que se relaciona con la anterior porque en afán de motivar, se usan técnicas

del mundo del entretenimiento para contrarrestar el aburrimiento de los estudiantes. Se dedica a captar espectadores y su foco es la relajación y el placer, suavizar las tensiones, y el profesor debe entrar al mundo del estudiante volviéndose el popular que cautiva manteniendo realmente un estadio infantil.

Los desafíos que se infieren en los planteamientos de Simons y Masschelin (2014) están determinados por un reto a la domesticación, puesto que, independientemente de que la escuela se haya trasladado a las casas, y que haya irrumpido en la privacidad, no puede asumir una función que no le corresponde. Retomamos así la tesis inicial de este documento en la que defendemos que la escuela se hace en la interacción, en el encuentro entre docentes y estudiantes. De esta manera, se ratifica la denominación de comunidad educativa, pues no puede desconocerse la función de padres, madres o cuidadores en la educación de niños, niñas y jóvenes. Lo que sí es cierto es que ahora mismo la escuela es más pública que antes, pues está todo el tiempo mirada y vigilada, lo que aumenta el riesgo al cuestionamiento a la sanción. Por lo tanto, está invitada a resignificarse, a seguir manteniendo los diálogos entre estudiantes y acudientes en aras de que se procuren cuidado sin que se convierta en un sustituto de la protección de los padres.

Con todo lo anterior, es tiempo propicio para replantear la denominación estudiante porque con esta marca se le termina más bien asociando a un contenido, a un tema a un aula física, a una asignatura, y se le niega su carácter de persona y se desconoce la ontología espiritual, como la nombraría Karl Dienelt (1975). Los tiempos de crisis mueven las zonas de comodidad, difuminan las fronteras entre lo público y lo privado retando la inteligencia del

ser humano y su capacidad de adaptación. Por eso reitero que es el encuentro y la interacción entre los sujetos lo que hace la escuela, comprendiendo que uno de estos sujetos es el maestro. En tal sentido, se debe respetar su estatus su formación y su disposición para guiar y acompañar, como lo plantea Dussel (2020) y Merieu (2020): se requiere una revisión de los contenidos y de los medios.

En crisis o no, la escuela viene siendo interpelada, pero debe comprenderse esta interpelación más allá de una sanción. Es decir, no es la crisis la que afecta a la escuela sino que hace evidente sus fantasmas, sus debilidades, fortalezas y desafíos. La analogía de Simons y Masschelin (2014) sobre servir la mesa se relaciona con lo planteado por Sánchez Tortosa (2018) en varios aspectos. Veamos algunos:

- El vaciado de contenido, que termina llenando con neologismos que no son más que cascarones huecos.
- Falta de ejercicio de la razón por estar atendiendo a la emoción. Sería una alusión a la psicologización que busca más el desarrollo de la afectividad. Sánchez Tortosa no niega la importancia del cuidado emocional, pero considera que hace falta más racionalidad en los procesos de educación.

Con base en lo expuesto, insisto en que la escuela como institución, la educación como su eje y la pedagogía como su medio deben revisar sus objetivos y metas de acuerdo con el *homo educandus* que pretende impulsar la formación y la transformación. Para hacerlo es importante lograr un equilibrio entre la razón y el cuidado de las emociones.

Referencias

- Dussel, I. (2020). La Escuela en Pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conversatorio virtual vía Youtube. 22 de abril.
- Sánchez Tortosa, J. (2018). El culto a lo pedagógico. Segunda edición. España: Akal.
- Simons, M & Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Argentina. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2020). La escuela después. ¿Con la pedagogía de antes? MCEP. Madrid.
- Dienelt, K. (1979). Antropología pedagógica. Madrid: Aguilar.
- Jaramillo, D. y Orozco, M. "La educación como entrega y respuesta a la humanidad del otro" en: Silva, W. y Arbeláez, T. (2017). *El humanismo del otro. La puesta en Vilo de las Humanidades*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana. pp. 89-108.
- Rojas, W y Ramírez, G. (2016). "Estado del arte sobre la antropología pedagógica en Colombia (1997-2013)" en: *Perspectivas de Investigación: Una Mirada desde la Antropología Pedagógica* Bogotá: Editorial Bonaventuriana. pp. 13- 36.
- Saavedra, L. (2016). "De la Educación como Sistema a la Formación del Ser Humano" En: *Perspectivas de Investigación: Una Mirada desde la Antropología Pedagógica* Bogotá: Editorial Bonaventuriana. pp. 37-52.
- Sánchez Tortosa, J. (2018). El culto pedagógico. España. Akal Educación. Segunda edición.

Capítulo 4

Tributación ambiental y los principios del *Buen Vivir*. En busca del respeto a la dignidad humana y a la vida

Mg. John Jairo Restrepo Lizcano

Contador público, magíster en Derecho con énfasis en Tributación de la Universidad Externado de Colombia; estudiante de doctorado en Humanidades, Humanismo y Persona de la Universidad de San Buenaventura en Bogotá. Docente ocasional de la Universidad de la Amazonía. Investigador y director del Grupo de Investigación SINAPSIS de la Universidad de la Amazonia; línea de investigación en Tributación Ambiental.

Dr. Fabio Alberto Lozano Velásquez

Filósofo, teólogo, máster en Desarrollo Rural y Doctor en Estudios sobre América Latina. Docente, investigador senior ante Colciencias, profesor de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Universidad San Buenaventura. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO “Religión, neoliberalismo y poscolonialidad”; del Grupo Interdisciplinario de Estudios sobre Religión, Sociedad y Política GIERSP, de Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de San Buenaventura y del Doctorado en Humanismo y Persona de la misma institución, también pertenece al Grupo de Estudios Regionales Julio Flórez de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Introducción

En el marco del sistema mundo-capitalista el deber del ciudadano al pago de impuestos le permite acceder —teóricamente— a un marco de bienes y servicios prestados por el Estado. Eso no necesariamente es compatible con las formas de concepción del *Buen Vivir* en los Andes, cuya perspectiva no es la forma de racionamiento que está detrás del extractivismo, sino que está pensando en unas formas más basadas en las comunidades.

Si en la visión liberal capitalista de origen centroeuropeo una contribución para el Estado sirve, teóricamente, para atender el gasto público que se debe hacer con justicia social y garantizando los derechos de sus ciudadanos, para el caso del *Buen Vivir* se está pensando en devolver a la «madre vida» la dinámica que le interrumpimos cuando nos apropiamos de algo. En la visión centroeuropea, los impuestos están centrados antropocéntricamente, privilegiando la ontología del individuo, el consumo, la racionalidad instrumental y la propiedad, mientras que en el *Buen vivir* se estaría pensando en la garantía total de la vida: un bien que se recibe de la «madre vida», el hombre le debe retribuir lo que tomó. Luego si pensamos en cuál sería el impuesto adecuado, ese impuesto tendría que estar retribuyendo a la naturaleza y no solo garantizando que los seres humanos puedan seguir consumiendo.

Entonces, si la pretensión es la redinamización de la vida, un sistema fiscal podría, de un lado, crear impuestos que impidan todo modelo económico extractivista, consumista y acumulador, pues son tales los costos que se cobrarían que no resulta un buen negocio extraer, consumir y acumular, y, por otro lado, permitir la extracción y el consumo, pero garantizando —con un tributo moderado y reparador—

la compensación a la naturaleza. Sin embargo, la fiscalidad en Colombia está montada con la visión liberal, capitalista, colonial y consumista, y su forma de racionamiento se mueve con el extractivismo, siendo su principal fuente de recursos para mover al aparato estatal; luego, esa primera opción es en principio, inviable: la fiscalidad actual en Colombia está socavando las bases de la sustentabilidad de la vida, cultura, costumbres y saberes de los pueblos que hasta ahora viven de unas condiciones ecológicas y de productividad que no corresponden al poder económico, y la creación de impuestos verdes no propicia la integridad de la vida y la dignidad humana.

En la investigación, se pretende demostrar que la problemática de la fiscalidad en Colombia está montada con la visión liberal, capitalista, colonial y consumista, y su forma de racionamiento se mueve con el extractivismo, favoreciendo la industria extractiva, haciendo daño al ecosistema y no recompensando a la naturaleza por su saqueo. En el mismo sentido, la tributación castiga al consumidor por el empleo de algunos de estos productos, pero permite las ganancias de los grandes extractores, generando condiciones de inequidad entre sus ciudadanos. Posteriormente, mostrar que, bajo la cosmovisión indígena, lo 'comunitario' significa cooperación, confianza, el servicio voluntario, el trueque, y el interés del bien común, que sirve para replantear los principios de las políticas tributarias actuales. Por lo tanto, bajo esta cosmovisión no importa la propiedad, ni acumular riqueza, ni el consumo de bienes, solo tomar lo necesario y lo suficiente para vivir bien nos alejará del desarrollismo occidental.

En el presente texto, para responder la pregunta formulada más adelante, se apelará—en primera medida—a demostrar que existe una relación entre la crisis civilizatoria y las teorías tributarias, sobre todo las que justifican su creación dentro de una realidad social, económica

y global; seguidamente, mostrar la teoría del *pensamiento crítico latinoamericano* con la que algunos autores cuestionan a la modernidad, al sistema capitalista y a las condiciones de colonialidad que tienen sumida a la humanidad en una profunda catástrofe civilizatoria; también se destacan los principios que mueven las dinámicas del *Buen Vivir* de los pueblos indígenas del sur que puedan orientar o iluminar la investigación. Y, por último, unas formas alternativas de tributación en diversidad de comunidades que no asumirán las mismas conductas frente a las mismas alternativas.

Planteamiento del problema

Desde la segunda mitad del siglo **XX** una catástrofe civilizatoria sacude a la humanidad. Este ecocidio consiste en una afectación real, masiva y sistemática sobre la vida, consecuencia de la degradación ecológica del planeta, que es provocada por el hombre ante el modo de producción consumista y la racionalidad tecno-científica-económica que alienta a la producción, la distribución y la mercantilización de los bienes o dones naturales, conllevando la sobreexplotación, destrucción y contaminación de la Naturaleza (Lozano, 2020; Vega, 2009).

Académicos y ambientalistas, las iglesias, y organismos no gubernamentales lo han venido advirtiéndolo. Así, en 1958 Hannah Arendt alertó sobre este riesgo, al mencionar que el hombre en su deseo de ‘saber’ ha universalizado a la naturaleza con pleno dominio sobre ella, acarreando el enorme poder de destrucción capaz de arrasarse toda vida orgánica, incluso la misma Tierra (Arendt, 2012). Antes, incluso, autores de la llamada “Escuela de Frankfurt” ya habían considerado en la década del 50 cosas similares, al hacer una crítica radical de la sociedad de la época, del capitalismo y de la teoría convencional de desarrollo (Santos B. , 2010, pág. 16).

Para esta época, la Iglesia —liderada por el Papa Francisco— ha señalado que las causas principales de la destrucción en la Amazonía es el extractivismo predatorio que responde a la lógica de la avaricia, propia del paradigma tecnocrático dominante, por lo que es urgente que enfrentemos la explotación ilimitada de la “casa común” y de sus habitantes (Carta Encíclica *Laudato Si* del Santo Padre Francisco, 2015), y, más recientemente, el Sínodo para la Amazonía (2019) retoma el camino de la conversión ecológica del *Laudato sí*, pero reconociendo que el actual estilo de vida está destruyendo nuestra casa.

Los sistemas tributarios de las sociedades modernas son fundamentales e influyentes porque sostienen un modelo económico que alienta al ciudadano a competir, atesorar, consumir y asigna responsabilidades financieras a los ciudadanos que teóricamente parten de la real y efectiva capacidad económica cimentada principalmente en el ingreso, la riqueza y el consumo (Gaisbauer, Schweiger, & Sedmak, 2015), produciendo buenos réditos al erario. Este sistema fiscal por ahora ha sido pensado en términos de garantizar el funcionamiento del Estado, pero dejan destrucción y caos en el conjunto del sistema vital.

Sin embargo, en la práctica los Estado-nación de las economías del sur global cumplen la función de facilitador de las dinámicas extractivistas mediante la atracción de la “inversión extranjera” fomentando una política dirigida a la primarización⁵ de la economía (extractivismo y

5 El crecimiento del producto interno bruto a precios corrientes en el año 2018 fue de 7,1 %, y según el valor agregado por actividad económica a precios corrientes, las actividades agropecuarias —incluida la extracción maderera— y la explotación de minas y canteras le representaron al país \$ 119,6 billones de pesos, frente a \$28 billones de comunicaciones, \$ 42 billones de actividades financieras, \$ 85,5 billones de inmobiliarias, \$ 65,5 billones de la construcción, \$ 67,5 billones de actividades profesionales, y \$ 23 billones por actividades artísticas y recreación. Lo superan el comercio con \$ 173 billones, la administración pública, educación y salud con \$ 147 billones y las industrias manufactureras con \$ 109,7 billones. Estadísticas del DANE

depredación). Múltiples emprendimientos vienen tras las bondades fiscales (Santos B., 2017), estímulos financieros, garantía de la seguridad para los inversionistas (Idárraga, 2010), y la desregulación laboral. De esta manera, el Estado termina financiando la propia destrucción ambiental de la nación y el territorio al que debiera servir (Gudynas, 2018, pág. 100).

Si la política colombiana impulsa la primarización de la economía, esto se debe a que la base de sus ingresos la obtiene de las exportaciones de productos extractivos⁶ como el carbón, ferroníquel, el petróleo y sus derivados, cuyo monto “ha crecido de una cuarta parte en la primera mitad de la década pasada, a más de la mitad de las exportaciones en el año 2012” (Rudas y Espitia, 2013, p. 36). En este sector se destacan 54 empresas minero-energéticas con ingresos que alcanzan los \$ 114 billones de pesos dentro de las 1000⁷ empresas colombianas más representativas en el 2018. Estos emprendimientos mineros se caracterizan por tener un régimen fiscal atractivo para sus ganancias (Rudas Lleras & Espitia Zamora, 2013), su gran interés en asentarse en estos territorios radica en que: i) no siempre pagan regalías y evaden el pago de impuestos; ii) están exonerados del impuesto de Industria y Comercio⁸; iii) no son objeto de impuestos ambientales; iv) no son propietarios de la tierra y, por tanto, no pagan impuesto predial; y v) pueden contratar obras de infraestructura con la mitad de lo que deben

6 En el año 2017 las exportaciones de carbón en Colombia llegaron a 105,2 millones de toneladas métricas anuales, y el petróleo a 40,4 millones de toneladas métricas anuales. Tomado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/comercio-internacional/exportaciones>

7 La Superintendencia de Sociedades estudió las 1000 empresas más importante para Colombia en el 2018. Ecopetrol es primera en el ranking con ingresos que superan los \$ 62,5 billones de pesos anuales, en el puesto 11 está la sociedad Drummond con \$ 6 billones, y en el 15 está Carbones del Cerrejón con \$5,2 billones. https://www.supersociedades.gov.co/Noticias/Documents/2019/PRESENTACION%201000%20EMPRESAS_2205.pdf

8 Cuando el extractor paga más por regalías, entonces no pagará el impuesto de industria y comercio (Ley 14 de 1983 que recoge la Ley 26 de 1904).

pagar en impuesto de renta⁹, profundizando el agotamiento irreversible de los recursos naturales y el deterioro ambiental.

Además, los emprendimientos extractivistas se benefician, en primer lugar, de la desregulación laboral por la aminoración de sus costos de operación, el mayor esfuerzo de trabajadores con mínimas garantías de protección social¹⁰, entre las que se encuentran: el trabajo por horas¹¹, la prolongación de la hora diurna¹² el desdibujo de la contratación laboral (tercerización) a través de empresas de servicios temporales¹³, cooperativas de trabajo asociado¹⁴ y *outsourcing*¹⁵; y en segundo lugar, por la destinación de recursos dirigidos a las Fuerzas Armadas que garantiza la seguridad de las actividades extractivas (Lozano, F. A, y Muñoz, K., 2018, p. 57), cuyo sector para el año 2019¹⁶ apropió el 12,9 % del presupuesto anual nacional, y en el 2020 subió su participación al 16,2 %, siendo el segundo sector que más recursos ejecuta superado únicamente por educación (20,3 %).

Tras varias décadas de ineficientes acuerdos internacionales con respecto al cambio climático y crisis ambiental, y los pocos logros de

9 El beneficio tributario denominado «Obras por Impuestos» fue creada por la ley 1819 de 2016 y consiste en una forma de extinguir la obligación tributaria, utilizando hasta el 50 % de lo que debe pagar en impuesto sobre la renta, en obras de alto impacto para la población que se encuentra en las «zonas más afectadas por el conflicto armado en Colombia – ZOMAC».

10 Ley 100 de 1993.

11 Ley 50 de 1990.

12 Ley 1846 de 2017.

13 Artículos 71 y subsiguientes de Ley 50 de 1990.

14 Artículo 63 de la Ley 1429 de 2010.

15 Artículos 34 y subsiguientes del Código Sustantivo del Trabajo.

16 Según documento del Ministerio de Hacienda y Crédito Público denominado “presupuesto ciudadano 2019” en el año 2019 el sector defensa apropió el 12,9 % del total presupuestado, superior a los recursos de salud y protección social (12,5 %), trabajo (11 %), inclusión social y reconciliación (4,5 %), deporte y recreación (0,2 %), ciencia y tecnología (0,1 %) y ambiente y desarrollo sostenible (0,3 %). <http://www.pte.gov.co/WebsitePTE/Documentos/PresupuestoGeneralNacion2019.pdf>

una tributación que recuse una economía depredadora del ser humano, se requiere un paradigma fiscal diferente que nos obligue a pensar más en la integridad de la vida y en la dignidad humana. Entonces, ¿vale la pena mirar hacia otras racionalidades? Si el paradigma vigente no funciona, necesitamos mirar otras cosmovisiones y por eso se plantea esta investigación. Algunas naciones (comunidades) en América Latina han propuesto un nuevo paradigma conocido como el *Buen Vivir* —*Sumak Kawsay*— basándose en valores aborígenes, previos al sistema capitalista, colonial y depredador. El discurso del *Buen Vivir* surge a partir de la relación armónica de la naturaleza, lo cual conlleva deconstruir conceptos como el de explotación de los recursos, soberanía política, territorial, propiedad y uso de la tierra (Estermann, 2006), constituyéndose como una crítica al sistema capitalista de las dinámicas depredadoras con respecto a la naturaleza.

Así pues, se propone la gran pregunta: ¿qué características en cuanto a sus principios, estrategias y formas operativas debería tener la tributación, y hasta dónde las búsquedas del *Buen Vivir* pueden orientar o iluminar aportes al respecto?

Crisis civilizatoria

Existe una creciente preocupación e identificación de la crisis y catástrofe ambiental que se remonta a la segunda mitad del siglo pasado. Esta crisis invitó a reflexionar sobre la condición de la modernidad, la idea del progreso y la capitalización de la naturaleza, que la explota, la domina, y que nos muestra que hay un sistema económico que está acabando con la vida. A propósito, la iglesia católica desde el año 1971 viene insistiendo en los nuevos problemas sociales producidos por la economía moderna, que conduce a la

explotación desenfrenada de los recursos naturales (Carta Apostólica Octogesima Adveniens, 1971). Lo mismo sucedió en las encíclicas *Redemptor Hominis* (1979) y *Caritas in Veritate* (2009) cuando alertó a la humanidad en la necesidad de cambiar los estilos de vida, los modelos económicos y su papel frente al mundo natural que lo rodea. Recientemente, en el Sínodo para la Amazonía en 2019 la Iglesia retoma el camino de la conversión ecológica del *Laudato sí* del 2015, pero reconociendo la catástrofe civilizatoria y la importancia de aprender de los pueblos originarios, respetando sus formas de vida, organización, cosmovisiones y saberes.

Desde los años 70, organismos internacionales como las Naciones Unidas generan iniciativas y acuerdos para resolver los problemas ambientales: la Declaración de Estocolmo (1972) sobre el «Medio Ambiente Humano»; la Convención Marco sobre el «Cambio Climático» firmada en Nueva York en 1992; la «Cumbre para la Tierra» celebrada en Río de Janeiro (1992) y el protocolo de Kyoto (1997), entre otros. Algunas de estas iniciativas están relacionadas con acciones y medidas que los Gobiernos deben tomar para hacer frente a problemas medioambientales, entre ellas: sanciones y el resarcimiento de daños para quienes contaminen, medidas retributivas y compensatorias, así como reducción de incentivos fiscales. Sin embargo, en la vigésima quinta Conferencia de las Partes de la Convención Marco por el Cambio Climático celebrado en Madrid 2019 se reconoció que “[...] los acuerdos alcanzados no están a la altura de la urgencia climática que necesitamos y que la ciudadanía demanda” (Presidencia COP25, 2019), refiriéndose al fracaso de un acuerdo relacionado con el comercio de carbono, como medida económica que conseguiría recursos para implementar proyectos de disminución de emisiones.

En esas décadas “por primera vez se cuestionó —en la crítica al capital y al mundo tecnológico— el crecimiento sin límites, la idea de progreso y la capitalización de la naturaleza” (Leff, 2018, p. 44). La «modernidad» —según Enrique Dussel— es una falacia desarrollista, pues su ideología eurocéntrica se ha levantado sobre relaciones de invasión, dominación y explotación de sus «dependientes» en el irracional sistema de producción capitalista, y “no es meramente un concepto sino un hecho histórico singular e irrepetible” (Dussel, 2018, p. 143). El proyecto científico de la modernidad viene de la mano del “capitalismo” y su incansable búsqueda de “conocimiento y saber”, y con ambas fuerzas —sistema económico capitalista y la tecnociencia—, la modernidad dejará sin recursos al planeta y compromete la supervivencia de las generaciones futuras.

Frente a la necesidad de “conocimiento y saber”, el hombre occidental cedió a su voluntad buscando en la razón el sentido de la vida. Erich Fromm (1947), en su obra *Ética y psicoanálisis*, advierte que el papel del individuo es un elemento clave del proceso social, y que, en su insaciable búsqueda de poder, hace que se preocupe más por “tener” que por “ser”, ambición material que hace del hombre un esclavo en torno al dinero, consumidor y acumulador de bienes y riqueza, para “aspirar a tener lo suficiente para poder vivir sin carencias y privaciones” (Giraldo, 2014, p. 136). El filósofo alemán Hans Jonas (1979) estudió los problemas éticos y sociales derivados de la tecnociencia contemporánea, y atribuyó al hombre el desarrollo del principio de responsabilidad que el hombre tiene ante los hombres y respecto al futuro de los hombres.

La expansión mundial del capitalismo “como ideología adoptada por el liberalismo político, posibilita una interpretación económica y política del individuo y la sociedad mediante la fundamentación

de una ideología empresarial” (Vargas, 2007, p. 77); es un sistema económico que impone una única forma de organización social y de producción, se caracteriza por una cultura consumista, de anulación, que promueve la acumulación y respeta la propiedad privada, y que se mueve en un mundo globalizado (Escobar, 2017; Gudynas, 2010). La lógica capitalista consiste en consumir para producir más, y producir más para vender más, y en esa dinámica, la extracción de bienes y recursos produce deterioro de los recursos naturales y la configuración de pasivos ambientales.

La sociedad contemporánea ha sido moldeada hacia la búsqueda instrumental de la riqueza y el poder, de procesos económicos globalizados, el extractivismo, la individualización en las relaciones, el desempleo, del uso sistémico de la violencia, el desarraigo y despojo de los ciudadanos de sus territorios (Lozano y Muñoz, 2018; Garay, 2013; Gudynas, 2018). Un Estado con dependencia económica a la explotación de sus recursos naturales, que se mueve en la lógica depredadora del capital global neoliberal y la modernidad individualista y consumista, produce crisis energética, alimentaria, hídrica, ambiental, trastorno climático, y la sumatoria de estos factores “hacen de la presente una crisis civilizatoria, donde se ha puesto en peligro la misma permanencia de la especie humana, conducida por un sistema ecocida y genocida, regido por el afán de lucro” (Vega, 2009). Algunos autores hacen contribuciones teórico-políticas que revelan la indignación de esta parte del continente americano, que pone en evidencia la crisis civilizatoria en que vivimos, donde se confirma un deterioro de la naturaleza motivado por el modelo económico capitalista, patriarcal, extractor y consumista, cuyo entramado propicia la muerte y destrucción de la vida misma en el planeta. Con la frase: “La crisis ambiental es la crisis de la vida” (Leff, 2018, p. 42), el autor nos está mostrando que la crisis civilizatoria pone

al desnudo sistemas económicos, prácticas políticas y culturales de nuestras sociedades que nos obligan a una reflexión profunda sobre lo que hacemos mal.

Estas discusiones nos están mostrando que hay un sistema económico que está acabando con la vida. Al respecto, investigadores como Leff, Rudas y Gudynas concuerdan en afirmar que es el desarrollo capitalista, neoliberal, y del consumo globalizado, expresado en el neoextractivismo, desde el cual el hombre demuestra su ansia de poder para producir, transformar, vender y acumular bienes y riqueza. Ese deseo del hombre por descubrir nuevos métodos tecnológicos, que sin mucho esfuerzo pueda explotar y saquear los bienes al menor costo posible, y a través de un gran engranaje de manipulación de políticas públicas, instituciones, normas y ciudadanos, moldean su entorno para favorecer sus prácticas extractivistas (Sínodo especial para la Amazonia, 2019; Gudynas, 2018). Ante la catástrofe civilizatoria que sacude a la humanidad desde mediados del siglo anterior, ¿qué aportes trae la tributación que contribuya a superar la amenaza a la dignidad de la vida humana y no humana?

Los sistemas tributarios en tiempos de transición civilizatoria

Las discusiones que se están dando frente al sistema tributario están dirigidos a identificar el poder justificador en la creación de impuestos, removiendo el papel del Estado y su función pública, que la política fiscal debe responder a los aspectos de la asignación y la distribución (Musgrave), otros desde los principios tributarios de igualdad y justicia (Landes; Schweiger), algunos invocando la necesidad desde el punto de vista económico y la ética en forma separada (Sedmak;

Gaisbauer); hay quienes se decidieron por la tríada «economía, ética y tributación» (Köche y Buffon); están quienes proponen un impuesto global para aliviar la desigualdad social (Eskelinen y Schweiger); y, por último, los que creen que los impuestos se justifican para incidir en el comportamiento de las personas (Arthur Cecil Pigou).

Para Gaisbauer *et al.* (2015), la idea moderna de ciudadanía significa ser miembro de una comunidad política con un conjunto dado de deberes y acceso a la igualdad de derechos fundamentales y a las condiciones necesarias para su realización. En el contexto de la justicia fiscal, los deberes a menudo se equiparan con el deber de pagar impuestos y derechos para acceder a un marco de bienes y servicios financiado con fondos públicos que permita la autorrealización en igualdad de condiciones y que proteja los derechos fundamentales de los ciudadanos.

En otras palabras, la tributación es una expresión visible del deber de justicia (Gaisbauer, Schweiger y Sedmak, 2015; Halliday, 2015; Pfordten, 2015; Sedmak, 2015) y sirve a la realización de los derechos fundamentales económicos, sociales y culturales, que garanticen la dignidad humana (Buffon, 2010). Este quizás es uno de los retos más importantes de todo sistema tributario, pues el legislador debe considerar al contribuyente no solo como el responsable de la carga fiscal, sino como beneficiario de derechos fundamentales, es decir, “debe colocarlo en el centro de sus preocupaciones, por cuanto él es el fin último del ordenamiento jurídico tributario, en cuanto persona, dotado de principios y valores que deben siempre ser respetados” (Varela, 2018, p. 350).

En los últimos años, ha habido un interés creciente en el uso de los impuestos para corregir las fallas del mercado, por ejemplo, los llamados impuestos Pigouvianos se implementan para cambiar comportamien-

tos y/o para internalizar un costo social (Hammar *et al.*, 2008). En 1920, Arthur Cecil Pigou ganó su reputación al proponer un cargo a las emisiones u otras actividades no deseadas, cuyo propósito era influir en el comportamiento de las personas para mejorar el mundo. Fue autor de la teoría de las externalidades, y su tesis consistía en aplicar impuestos y subvenciones públicas en situaciones en que el mercado funciona mal por operaciones económicas que generan efectos en terceros.

Justamente, y ante la crisis ambiental, nace en la Unión Europea una versión de tributación con fines ecológicos, que introduce el principio “quien contamina, paga” recomendada por la OCDE en 1972 y ratificada, posteriormente, en 1974 como principio “contaminador–pagador”, cuyo fin era asignar al responsable de la contaminación el pago por los gastos de las medidas necesarias para evitar el daño ambiental o mitigar el impacto a unos niveles permisivos conforme a las normas ambientales. Este principio castigador fue rescatado de la propuesta de Artur Cecil Pigou, cuando en 1920 estudió un «cargo» —impuesto por el Estado al empresario—, en un valor igual al costo social que el contaminador hace a la sociedad (Yandle, 2010).

Algunos autores creen que un sistema fiscal también puede funcionar como un instrumento de concreción de los derechos fundamentales (Buffon, M. y Herlin, R. C., 2015) y como impuesto óptimo cuando en el diseño de los sistemas fiscales incluyen los tributos ambientales con una base más rigurosa (Kaplow, 2011). En el mismo sentido, para Eskelinen y Laitinen (2015) la tributación ambiental ha sido considerada como plausible según la idea de que un impuesto sobre la contaminación puede servir para desestimular cierto tipo de actividades o comportamientos del ser humano altamente nocivos para el ecosistema. En este fenómeno denominado extrafiscalidad, el

Estado utiliza la tributación como instrumento de intervención en la sociedad, de modo que, puede aumentar la carga tributaria¹⁷ cuando se está en presencia de un agente contaminador o disminuir cuando se vean mejoras en el impacto al medio ambiente.

Dicho esto, las discusiones que se están dando frente al sistema tributario están dirigidas, en primer lugar, a identificar el poder justificador en la creación de impuestos, pero también hay otras, a partir de la intervención del derecho en la protección de los bienes comunes, para ello se abren dos corrientes, a saber: el derecho ambiental y el derecho tributario. El primero en la posibilidad de incluir como categoría de los derechos humanos al derecho fundamental o colectivo a gozar de un ambiente saludable (Turatti, Buffon y Konrad, 2016), y el segundo, la creación de mecanismos económicos que graven al contaminador o que despliegue una gama de incentivos tributarios para desmotivar conductas destructivas del medio en que vivimos. Así, la tributación sirve para intervenir en cuestiones económicas, sociales y culturales, donde las contribuciones fiscales y extrafiscales estén orientadas a servir como medio de obtención del bien común, el cual debe ser entendido como la concreción y materialización de los derechos fundamentales y de los principios constitucionales (Buffon, 2010).

A pesar de encontrar relación entre la crisis civilizatoria y las medidas tributarias, esto no está suficientemente desarrollado, especialmente en el caso colombiano. Incluso, parece ir en contravía, pues algunas investigaciones han advertido que el sistema tributario de América Latina está al servicio de la economía capitalista con sus dinámicas

17 El primero en acercarse a este tipo de tributación fue Arthur Cecil Pigou, quien en 1920 formuló la teoría de las externalidades, que corrige mediante impuestos y subvenciones públicas aquellas situaciones en las que el mercado no funciona bien porque la actividad económica genera efectos sobre terceros.

depredadoras del ser humano, cuyo poder se caracteriza por guerras masivas para extractivismos energéticos y su movilización, provocando desplazamientos, violaciones masivas, desapariciones, tortura y empleo de fuerza asesina contra defensores de la vida (Gudynas, 2018; Moncada, 2013; Sabogal, 2013; Méndez Polo, 2013). Por otra parte, en estudios sobre la problemática de la economía minera en Colombia realizados por Garay (2013) se encontraron profundas grietas asociadas a la contribución de los emprendimientos extractivistas, que demuestran la inequidad de esta medida económica y que, de paso, niega la dignidad del ser humano y destruye la base de sustentabilidad de la vida misma.

Parte de los hallazgos encontrados por Garay (2013) tienen que ver con: i) las ventajas tributarias en el impuesto de industria y comercio que incentiva la actividad minera, pero en detrimento de las finanzas públicas municipales; ii) los recursos recibidos por regalías terminan siendo un sustituto de los impuestos; iii) mínimo efecto dinamizador de otras actividades económicas que influyan en el pago de otros impuestos como el predial y el de industria y comercio; y iv) los pobladores deben convivir con una actividad extractora, con mano de obra barata, y con condiciones de pobreza en las que predomina la injusticia y la desigualdad social (Garay Salamanca, 2013, p. 55).

A los problemas asociados al uso ilegítimo de la tierra y la explotación incommensurable de la naturaleza, Gudynas añade otros relacionados al hombre, como la des-territorialidad, desarraigo y despojo, este último no solo de sus tierras, sino de sus costumbres, hábitos y saberes (Gudynas, 2018, p. 145). El autor ha encontrado que las actividades extractivistas producen externalidades sociales, sanitarias, ecológicas y territoriales, es decir, los costos trasladados a terceros en un intercambio original, que “al no asumirlos las empresas y al no estar incorporados

en los precios, se generan las enormes ganancias empresariales, lo que además significa que hay grandes volúmenes de dinero disponibles para la corrupción” (Gudynas, 2018, p. 99). Gudynas, Leff, y Garay nos están mostrando que hay relación entre el sistema económico destructor y los Estados corruptos al servicio del sistema extractivista.

Detrás de esta maquinaria extractora no solo hay ventajas tributarias y casi nula contribución a los entes territoriales, sino que hay un ejercicio de dominación sobre un territorio, los cuales ejercen presiones sobre los territorios ancestrales indígenas y que amenazan otras maneras de concebir la vida (Sínodo amazónico, 2019, p.19). Albrecht (2006), en su intento de explicar la inercia fiscal mediante el análisis del papel de la base tributaria, el fracaso del Gobierno con respecto al uso de instrumentos económicos y la dependencia de los presupuestos gubernamentales del crecimiento económico impulsado por el consumo, advierte que el uso desmedido de los recursos naturales imposibilitará su uso en generaciones futuras. Este autor plantea que se podría crear un impuesto sobre el uso actual de esos recursos con el propósito de corregir las preferencias intergeneracionales.

Por todo lo anterior, la crítica al sistema fiscal debe ir acompañada de otras formas de comprensión que muestren el tipo de fisco que sería posible en sociedades con Estados extractivistas, si es que es posible que con estos Estados lleguemos a buenos vivires y diversos (comunitarismos).

Pensamiento crítico latinoamericano

Moldear un sistema fiscal en sociedades de economía extractivista no es solo un problema operativo y de técnica tributaria, sino que es un problema sistémico (modernidad, dependencia, imperialismo,

colonialismo, epistemología, cosmología y ontología centroeuropeas hegemónicas). Ante este panorama de orden global, se hace indispensable la sustitución de paradigmas para la obtención de un nuevo referencial social.

Un diagnóstico radical de nuestro tiempo hace evidente la necesidad de una intervención epistemológica para salir de los peligros que trae la modernidad, esto es, la destrucción de la vida, la devaluación del trabajo, la mercantilización del conocimiento, la criminalización de la protesta social, la imposición de un modelo de desarrollo extractivista, y una democracia neoliberal que pone en peligro la redistribución (Santos B., 2018). La relación modernidad/colonialidad debe despertar un pensamiento crítico para hacer frente a las lógicas del ordenamiento mundial, en situación de negación de la vida misma en el planeta “en este momento de brutal embestida imperial disfrazada bajo la re-edición del progreso y el futuro bienaventurado, que no es sino otro nuevo maquillaje del colonialismo con distintas modalidades pero igual pretensión de sojuzgamiento de territorios y gentes en beneficio del capital internacional” (Borsani y Quintero, 2014).

Con el propósito de cuestionar la unicidad de la verdad que impone Occidente, diversos autores apelan a la necesidad de un pensamiento crítico latinoamericano que articule varias posturas y debates ecológicos, decoloniales, interculturales, y diferentes propuestas de transiciones civilizatorias que pretenden modelos de desarrollo justo y solidario (Escobar, 2017; Leff, 2017; Alimonda, 2017; Quijano, 2014; Santos B., 2018). Estos debates realizados en el continente le permiten concluir que el pensamiento crítico latinoamericano no está en crisis; al contrario, está en su mejor momento, y que por encima de las valoraciones realizadas por expertos, académicos e instituciones, “[...]”

los conocimientos de los pueblos en movimiento, de las comunidades en resistencia, y de muchos movimientos sociales están en la avanzada del pensamiento para las transiciones, y cobran una relevancia inusitada para la reconstitución de mundos ante las graves crisis ecológicas y sociales que enfrentamos” (Escobar, 2017, p. 45).

En esos debates, cobra especial importancia la teoría decolonial, pues se trata de abrir caminos para que se reconozca y enfrenten las asimetrías políticas, culturales, económicas, sociales e institucionales que se alimentan de la invasión y explotación europea a los pueblos del continente americano, y que reconoce a las distintas racionalidades ambientales como evidencia del fracaso de la modernidad (Escobar, 2012). La teoría decolonial “no es un nuevo paradigma, tampoco una nueva invención teórico-ideológico sino una manera de nombrar un proyecto centenario con su reciente re-in-surgir” (Walsh, 2009, p. 234), cuyos horizontes distintos se encuentran en los postulados de interculturalidad, decolonialidad y *Buen Vivir*, que invitan a la resistencia, lucha y movilización, que más allá de la mera resistencia, se piense en una ofensiva de prácticas y modos de pensar otros, de reconstruir modos de habitar el mundo y de condiciones de sustentabilidad de la vida.

Los discursos críticos al modelo de muerte pretenden descubrir y revelar la diversidad de naturalezas y sus gentes, por eso en el trabajo de Escobar, Alimonda y Leff se identifican tres tipos de decolonialidad:

La decolonialidad epistémica que cuestione la dicotomía moderna entre cultura y naturaleza y la supresión de otras naturalezas. [...] La decolonialidad política que cuestione la noción de progreso/desarrollo, y [...] la decolonialidad étnica y de género que reconozca las diferentes racionalidades

y espiritualidades asociadas a las diversas naturalezas subordinadas y las diferencias entre mujeres y hombres tanto en relación a la subordinación como a su conexión con la naturaleza. (Moreano, Molina y Bryant, 2017, p. 200)

Desafiar la estructura ideológica que causa el modelo neoliberal extractivista y defender los recursos territoriales son preocupaciones de los pueblos originarios andinos. Así lo entienden algunos autores al plantear que a partir de luchas y movimientos se busca la libertad del pueblo y desde la «demoeleuthería» se comparten luchas para recuperar sus tierras, buscan la autonomía material y simbólica para la supervivencia, anhelando la revalorización cultural, educan la niñez y la juventud con pedagogía fundamentada en el *Buen Vivir*, forman intelectuales con valores ancestrales, valoran el papel de la mujer en sus nuevas posiciones dentro de la organización, y valorizan el trabajo y su relación con la naturaleza (Baronnet, 2017; Alonso y Alonso, 2015).

El nombre de «guerra global» viene alimentado por el capitalismo arduo y lucrativo, comúnmente hacia los pueblos de todas las naciones. Alude a “las guerras en la perspectiva de eliminar excedente de población, eliminar excedente de capital y acceder a recursos escasos que es la naturaleza” (Rozental, 2017, p. 114), que se da diariamente para subsistir mientras las compañías extractivas se apoderan de los territorios para conseguir más riqueza en el “[...] marco de la imposición de economías y políticas de expansión capitalista y específicamente de su versión neoliberal” (Lozano, 2020, p. 104).

Ulrich Beck (2014), al preguntarse si es posible mantener bajo control la tendencia autodestructiva de la modernidad a través de la búsqueda de riqueza y poder, propone seguir ideas alternativas para el capitalismo,

la ley, el consumismo, la ciencia, puesto que las normas e imperativos que guiaron las decisiones en el pasado son reevaluadas y cuestionadas a través de la imaginación de un futuro amenazante. Una de esas ideas puede ser a través de la «racionalidad ambiental» como “pensamiento que arraiga en la vida, a través de una política del ser y de la diferencia. La racionalidad ambiental inquiere y cuestiona los núcleos férreos de la racionalidad totalitaria porque desea la vida” (Leff, 2004, p. xiii).

Algunos autores relacionan estas crisis con los sistemas fiscales al servicio de la economía extractivista, que termina favoreciendo a algunas manos en detrimento de la gran mayoría que habita este planeta, aunque estas investigaciones no están suficientemente desarrolladas en el caso colombiano. Por eso, Alonso y Alonso (2015) creen que el meollo reside en que más allá del discurso del Estado o de la democracia, existe una realidad en la que el Estado no está favoreciendo los intereses de todos, que ni siquiera está favoreciendo los intereses de la nación, sino que está favoreciendo los intereses de otras naciones o, más bien, de unas empresas multinacionales que están utilizando ese Estado como un instrumento que hace que la capacidad de agencia de nuestros ciudadanos quede negada, sometida y dominada.

Los principios del *Buen Vivir* —Sumak Kawsay—

El *Buen Vivir* o *Sumak Kawsay* en lengua *kichwa* significa una conciencia de la catástrofe civilizatoria que está ligada al capitalismo. El *Sumak Kawsay* es un dinamismo milenario propio de la cultura, el respeto, la espiritualidad, las relaciones sociales y todas las relaciones de riqueza que tienen los indígenas andinos, como una apuesta por condiciones de vida digna, preocupados por las diversas formas de dominación de la modernidad como única forma de pensar y vivir (Acosta, 2014;

Giraldo, 2014; Houtart, 2014; Modonesi y Navarro Trujillo, 2014; Dávalos, 2014), cuya comprensión de la vida “está regida por los principios de reciprocidad, solidaridad, complementariedad, y relacionalidad, estos hacen que todo se encuentre en equilibrio, el dar implica recibir, los opuestos se complementan” (Báez y Sacher, 2014, p. 240).

Por eso, el *Buen Vivir* se revitaliza a partir de la relación armónica de la naturaleza que significa deconstruir conceptos como el de explotación de los recursos, el de soberanía política, el territorial, de propiedades y uso de la tierra (Báez y Sacher, 2014). Un ejemplo a la salida de la crisis ambiental es apoyado en el discurso del *Buen Vivir* como práctica cultural de las comunidades indígenas de Latinoamérica, en donde se configuran las identidades culturales y prevalecen los hábitos, prácticas, ideologías y saberes que “abogan por la “intangibilidad” de su territorio, a fin de salvaguardar la biodiversidad, el equilibrio ecológico y el modo ancestral de vivir y cultivar” (Estermann, 2012).

Los principios bajo los cuales se desarrolla la cosmovisión del *Buen Vivir* están fundamentados en la “correspondencia”, “relacionalidad”, y “comunalidad”. El primero, “correspondencia” —reciprocidad— guarda una correlación bidireccional en la que cada miembro de la comunidad aporta y espera “ser recompensado con otro esfuerzo de la misma magnitud, que persigue guardar el equilibrio y la armonía comunitaria” (Giraldo, 2014, p. 110). Frente al principio de “relacionalidad” todo está conectado, nada existe de manera solitaria, el territorio se constituye en el lugar donde desarrollan su cultura, sus hábitos, su economía, las personas viven en armonía comunitaria no solo con ellos mismos, sino con otros seres de la madre Tierra. Por último, en el discurso del *Buen Vivir*:

La «comunalidad» está en el «nosotros», la cual ubica a cada uno de sus miembros en función de un contexto organizativo mayor, y en la que la definición del individuo se basa en su capacidad de ser “parte de”, “ser con” y “estar con” otros sujetos de la comunidad (...). (Giraldo, 2014, p. 104)

Por eso, el discurso del *Buen Vivir* es utilizado como respuesta al rechazo por las hegemonías de únicos modelos; es una convocatoria y un reto por construir o reconstruir un dinamismo para crear formas de vida que eviten el extractivismo. Eduardo Gudynas (2014) está de acuerdo en que el *Buen Vivir* es un campo plural y en construcción. No puede ser visto como un modelo de desarrollo, una formulación, una receta, visión, o metodología; ni pretende cambiar modelos, pero se aceptan críticas al modelo neoliberal, su sistema capitalista, y las diversas formas de relaciones que se tejen alrededor del desarrollo económico, violento y destructor.

Si la vida de los pueblos indígenas de Latinoamérica se caracteriza por rechazar la tendencia al desarrollo económico que trae Occidente, reivindicando los principios y valores de estos pueblos marginados, y el discurso del *Buen Vivir* está precisamente colocándose como una crítica al sistema capitalista de las dinámicas depredadoras con respecto a la naturaleza, entonces, el *Buen Vivir* es un paradigma que rechaza el sistema capitalista, colonial y depredador (De la Cuadra, 2015). Dichos principios que rigen sus modos de vida están relacionados con la organización social, económica y política, según esta la Naturaleza es el eje central de realización de la vida, y, de acuerdo con su cosmovisión, todo está conectado y las personas viven en armonía comunitaria no solo con ellos mismos, sino con otros seres de la madre Tierra.

Tratándose del aspecto económico, estas comunidades “practican una producción rural a pequeña escala, intensiva en trabajo y con bajo uso de energía” (Cariño, Ángeles, Castorena y Renée, 2014, p. 319), su organización social los lleva al sentido comunitario, la familia, el trabajo social y solidario en correspondencia con la naturaleza y en contravía al consumo, la mercantilización y el dinero. Por eso, estas comunidades se han organizado para solucionar sus problemas relacionados con necesidades de caminos, puentes o infraestructuras propias de sus identidades culturales, y no necesariamente acudiendo al pago de impuestos. Su contribución que se da en las mingas —forma ancestral de aportar para la construcción colectiva— a través de la cooperación y de la división desarrollada del trabajo, mientras que el impuesto como tal está reflejando una visión de poder, en la que algunos sectores están administrando —si son buenos— con espíritu social los bienes de todos para el bien de todos. Como lo dijera Alberto Acosta citando a De Sousa Santos, “el *Buen Vivir* es un concepto de comunidad donde nadie puede ganar si su vecino no gana. La concepción capitalista es exactamente lo opuesto: para que yo gane, el resto del mundo tiene que perder” (Acosta, 2014, p. 40).

Alternativas frente a la tributación proextractivista

El propósito de la investigación es hacer una crítica a la forma de construcción del sistema fiscal, que apunte alternativas de tributación según las sociedades diversas. Para eso, se invita a re-pensar en relaciones hombre–naturaleza y no solo en relaciones entre los seres humanos —para salir de la visión antropocéntrica de crecimiento, progreso y capitalización de la naturaleza—. Pensar en modos de comprensión ontológica del ser implica una forma de comprensión de lo fiscal diferente que tendría que ir más allá del castigo, de la

simple recuperación de la naturaleza —si es que eso es posible— para garantizar la biodiversidad.

Arturo Escobar en su texto «*Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*» pensó en contribuir a las profundas transiciones culturales y ecológicas —si es que la humanidad quiere corregir sus errores que nos tiene enajenados frente a la racionalidad del capital—, a través del desarrollo de “escritura colaborativa sobre relacionalidad, ontología política y la resistencia de América Latina al extractivismo y las transiciones al post-extractivismo” (Escobar, 2016, p. 21).

Para pensar en formas alternativas de tributación, primero tenemos que examinar diversidad de comunidades que no asumirán las mismas conductas frente a las mismas alternativas, pues los más radicales —por decirlo de alguna manera— en este ámbito de colonización y de protección de la vida y de la naturaleza dirían: acabemos con el Estado. No obstante, puede haber posiciones en que digan: podemos tener un Estado, pero ese Estado debe garantizar la sana convivencia armónica con la naturaleza, y entonces es mejor aprobar una contribución fiscal. En este último caso, aun cuando tenemos un Estado que se financia gracias al extractivismo, valdría la pena pensar en un tributo que permita desincentivar estos emprendimientos o al menos que haga el menor daño posible a la naturaleza.

Teniendo en cuenta lo anterior, para construir alternativas de una tributación compatible con la vida tenemos que prever varios escenarios posibles. Un primer escenario sería un sistema fiscal con un Estado como el que tenemos, donde este funcione con recursos que no sean mayoritariamente los extractivos, que cumpla con su función de confianza, legitimidad y de acumulación. Para Boaventura (2018) un

Estado debe proteger a sus ciudadanos en su vida, honra, derechos, libertades, y las riquezas culturales y naturales de la nación frente a fuerzas extranjeras, crímenes y riesgos colectivos —función de confianza—; un Estado que cumpla con sus fines sociales, materializando los derechos fundamentales —función de legitimidad—; y un Estado que —en su función de acumulación— garantice “la reproducción del capital a cambio de recursos (tributación, control de sectores estratégicos) que le permitan desempeñar las otras dos funciones” (Santos B., 2018, p. 469).

Como se aprecia, por ahora, para algunas sociedades es mejor volver a la tesis de un Estado de bienestar. Esto nos invita a reflexionar sobre: en procesos de transición para un mundo sostenible, ¿hasta dónde requerimos un tributo? y ¿hasta dónde acudir a un pluriverso de configuraciones socioculturales que nos permitan vivir sin un Estado y sin impuestos?

Sin embargo, y previendo lo anterior, surge un segundo escenario donde el sujeto central no es el Estado como tal, sino alternativas más comunitarias y donde la fiscalidad es reemplazada por espacios que recuperan el componente participativo de las prácticas y las costumbres de los pueblos indígenas, y su visión holística de todo un sistema “vital”. El *Buen Vivir* nos está mostrando que no existe una única meta final, existen diversidades de caminos, un mundo en donde quepan muchos mundos, eso significa que debemos pensar en unas formas de fiscalización de muchos mundos posibles, no solo de uno. Cada sociedad tiene que encontrar su propia respuesta, pero desde nuestras realidades se pueden plantear procesos de transición hacia unas relaciones más armónicas con la naturaleza.

2016). Por eso surgen los movimientos autonómicos que promueven las resistencias a las diversas formas de violencia causadas por el capitalismo que impone una única forma de organización social y de producción, y que reclama por una vivencia del pluralismo ético, cultural, político, económico, y religioso; se trata de reconocer que podemos vivir sin hegemonías, respetando las pluralidades y las diferencias. Hablar de territorialidades sociales, o de “[...] la resignificación de las prácticas y miradas religiosas, la afirmación de la identidad propia, constituyen así un claro, sistemático y decidido acto de resistencia activa contra la catástrofe civilizatoria descrita anteriormente” (Lozano, 2020, p. 104).

Por último, un escenario donde pensemos un “Estado transición”, esto es, donde miremos las experiencias de gobiernos progresistas que han pretendido estar rigiéndose por el *Buen Vivir* como Ecuador y Bolivia, pero apuntando nuevamente a una economía extractivista, incluso con la posibilidad de implementar impuestos verdes para que la sociedad vaya orientando conductas en defensa del medio ambiente y de la vida. Aquí vale la pena cuestionar: ¿qué medidas puedo ir tomando para que este Estado funcione con otros recursos que no sean solo los extractivos?, es decir, ¿cómo nos salimos de una economía basada en el sector primario para pensar en una economía que esté apuntando en otros sentidos? ¿Cómo logramos que una sociedad vaya superando las dependencias de esta economía monetarista? Y, ¿cuál es el papel de lo fiscal?

Finalmente, los problemas asociados a la recaudación fiscal se resolverán no eliminando totalmente los impuestos, sino que, con la aplicación de los principios del discurso del *Buen Vivir*, servirán como base para justificar una tributación ambiental que permita repensar

la condición del mundo actual, cuya política tributaria promueva la vida, fortaleciendo el lazo vivencial del hombre con la naturaleza. Por consiguiente, formas de «colectividad» o «comunalidad» de la cosmovisión indígena harán frente al individualismo y a la competencia de Occidente; la «correspondencia» o «reciprocidad» permite profundos equilibrios en la relación hombre/naturaleza, y no como la tradición occidental da valor económico a la actividad extractiva; un territorio como base de experiencias cotidianas, de historia, de reflexión, frente al lugar aprovechado para socavar, para industrializar y para pagar impuestos.

Referencias

- Acosta, A. (2014). El Buen Vivir, más allá del desarrollo. En *Buena vida, buen vivir : imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (págs. 21 - 60). Mexico: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Albrecht, J. (15 de Mayo de 2006). Green tax reforms for industrial transformation: overcoming institutional inertia with consumption taxes. *Sustainable Development*, 14, 300 - 311. doi:<https://doi.org/10.1002/sd.286>
- Alimonda, H. (2017). En clave de sur: la Ecología Política Latinoamericana y el pensamiento crítico. En H. Alimonda, C. Toro , & F. Martín, *Ecología Política Latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (págs. 33 - 50). Buenos Aires: CLACSO.
- Alonso, C., & Alonso, J. (2015). *En busca de la libertad de los de abajo: La demoeleuthería* (Primera Edición ed.). Guadalajara, Mexico: Editorial CUCSH - UdeG.

- Arendt, H. (2012). *La Condición humana*. Título original: *The Human Condition*. (7 ed.). (R. Gil Novales, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Báez, M., & Sacher, W. (2014). Los discursos del Buen Vivir y el sumak kawsay, y la minería metálica a gran escala en Ecuador: rupturas y continuidades con el modelo de desarrollo. En *Buena vida, buen vivir : imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (edición electrónica ed., págs. 233 - 275). Mexico: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Baronnet, B. (2017). Educación para la autonomía y la defensa del territorio. En J. Regalado, *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía*. (págs. 185 - 212). Mexico: Cátedra Jorge Alonso.
- Beck, U. (2014). Emancipatory catastrophism: What does it mean to climate change and risk society? *Current Sociology*, 63(1), 75 - 88. doi:<https://doi.org/10.1177/0011392114559951>
- Borsani, M. E., & Quintero, P. (2014). Introducción: Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. En *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (1a ed. ed., págs. 7 - 22). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Buffon, M. y Herlin, R. C. (7 de marzo de 2015). Tributação e meio ambiente: o enlace necessário para a garantia do direito fundamental a um ambiente ecologicamente equilibrado – algumas experiências exitosas na América Latina. *Revista do Direito Unisc, Santa Cruz Do Sul*(43), 98 - 119. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/rdunisc.voi43.5516>
- Cariño, M., Ángeles, M., Castorena, L., & Renée, D. (2014). Buenos pensares – buenos vivires: conceptos de las ciencias sociales para

transformar la crisis climática en oportunidades de mitigación y adaptación. En *Buena vida, buen vivir : imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (Electrónica ed., págs. 307 - 338). Mexico: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Carta Encíclica Laudato Si del Santo Padre Francisco. (24 de Mayo de 2015). *La Santa Sede*. Recuperado el 24 de Febrero de 2020, de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Ceceña, A. E. (2006). Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación. En *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (págs. 13 - 43). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019084438/cecena4.pdf>

Dávalos, P. (2014). El Sumak Kawsay – Suma Qamaña y el acontecimiento indígena: Una crítica desde la ontología política de la resistencia. *Perspectivas alternativas del desarrollo. Actas del II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo* (pág. 16). Huelvas: Universidad de Huelva. Obtenido de <https://www.uhu.es/IICIED/actas.php>

De la Cuadra, F. (2015). Buen Vivir: ¿Una auténtica alternativa post-capitalista? *Polis Revista Latinoamericana*(40), 12. Recuperado el 03 de Mayo de 2019, de <http://journals.openedition.org/polis/10893>

Dussel, E. (2018). ¿Son posibles muchas modernidades? Un diálogo sur-sur. En V. R. López Nájera (Ed.), *De lo Poscolonial a la Descolonización. Genealogías Latinoamericanas*. (págs. 138 - 153). Mexico.

112 Escobar , A. (2012). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.

- Obtenido de <http://biblioteca.icanh.gov.co/DOCS/MARC/texto/303.44E74m.pdf>
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal* (Primera Edición ed.). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda y con la tierra: La diferencia de Abya Ayala/Afro/Latino/América. En J. Regalado, & (Coordinador), *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía*. (págs. 43 - 60). Mexico: Cátedra Jorge Alonso.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un nuevo mundo* (Segunda edición (Reimpresión) ed.). La Paz: ISEAT.
- Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino. *Polis*(33), 23. Recuperado el 19 de abril de 2019, de <http://journals.openedition.org/polis/8476>
- Gaisbauer, H. P., Schweiger, G., & Sedmak, C. (2015). Outlining the Field of Tax Justice. En *Philosophical Explorations of Justice and Taxation* (págs. 1 - 16). New York: Springer. doi:DOI 10.1007/978-3-319-13458-1
- Garay Salamanca, L. J. (2013). Economía ecológica, ecología política y justicia ambiental, y neo-institucionalismo. Algunas aproximaciones para el análisis de problemática alrededor de la explotación de los recursos naturales no renovables. En *Minería en Colombia. Institucionalidad y territorio, paradojas y conflictos* (Vol. 2, págs. 11 - 26). Bogotá D.C.: Contraloría General de la República.
- Giraldo, O. F. (2014). *Utopías en la era de la supervivencia. Una interpretación del Buen Vivir* (Primera edición ed.). Mexico: Editorial Itaca.
- Gudynas, E. (Enero de 2010). La ecología política de la crisis global y los límites del capitalismo benévolo. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*,

- 53 - 67. Obtenido de <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasCapitalismoBenevololconos10.pdf>
- Gudynas, E. (2014). El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa. En *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (Electrónica ed., págs. 61 - 97). Mexico: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Gudynas, E. (2018). *Extractivismos y corrupción. Anatomía de una íntima relación*. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Bolívar Impresiones SAS.
- Halliday, D. (2015). Egalitarianism and Consumption Tax. En *Philosophical Explorations of Justice and Taxation* (eBook ed., págs. 119 - 134). New York: Springer. doi:DOI 10.1007/978-3-319-13458-1
- Houtart, F. (2014). El concepto de sumak kawsay (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. En *Buena vida, buen vivir : imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (edición electrónica ed., págs. 97 - 124). Mexico: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2014.
- Idárraga, A. (2010). Anglogold Ashanti: Caracterización de una amenaza. *Revista Semillas*. Obtenido de <https://www.semillas.org.co/es/anglogold-ashanti-caracterizaci>
- Kaplow, L. (6 de Julio de 2011). An Optimal Tax System. *Harvard Law and Economics Discussion Paper No. 701*. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1880098>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental. la reapropiación social de la naturaleza*. (Primera edición ed.). Mexico: Siglo XXI Editoriales.
- Leff, E. (2017). Las relaciones de poder del conocimiento en el campo de la Ecología Política: una mirada desde el sur. En H. Alimonda, C. Toro, & F. Martín, *Ecología Política Latinoamericana: pensamiento*

- crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (págs. 129 -165). Buenos Aires: CLACSO.
- Leff, E. (2018). *El fuego de la vida: Heidegger ante la cuestión ambiental*. Ciudad de México: Grupo editorial Siglo Veintiuno.
- Lozano, F. (2020). Crisis Humanitarias, religiones y resistencias. En C. A. Steil, *La religión ante los problemas sociales: Espiritualidad, poder y sociabilidad en América Latina* (1a ed., pág. 363). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190816043255/La_religion_ante_los_problemas_sociales.pdf
- Lozano, F. A, y Muñoz, K. (2018). Tres décadas de desarraigos: historias y explicaciones. En F. A. Lozano, *Desarraigos, saqueos y resistencias. Tres décadas, otras miradas* (pp. 19 - 66). Bogotá S.C.: Editorial Bonaventuriana.
- Méndez Polo, O. L. (2013). La Colosa, entre los flujos del gran capital y la tradición del suelo fértil. En *Ecología política del extractivismo en América Latina: casos de resistencia y justicia socioambiental* (Primera edición ed., págs. 211 - 232). Buenos Aires: CLACSO.
- Modonesi, M., & Navarro Trujillo, M. L. (2014). El Buen Vivir, lo común y los movimientos antagonistas en América Latina. Elementos para una aproximación marxista. En *Buena vida, buen vivir : imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (edición electrónica ed., págs. 205 - 216). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Moncada, E. (2013). La re-existencia Mapuche frente al extractivismo forestal en un contexto de neoliberalismo armado. En G. c. Delgado, *Ecología política del extractivismo en América Latina: casos de resistencia y justicia socio-ambiental* (pp. 19 - 42). Buenos Aires: CLACSO.

- Moreano, M., Molina, F., & Bryant, R. (2017). Hacia una Ecología Política Global: aportes desde el sur. En H. Alimonda, C. Toro, & F. Martín, *Ecología Política Latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (pp. 197 - 212). Buenos Aires: CLACSO.
- Pfordten, D. (2015). Justice, Equality and Taxation. En *Philosophical Explorations of Justice and Taxation* (pp. 47 - 66). New York: Springer. doi:DOI 10.1007/978-3-319-13458-1
- Quijano, A. (2014). «Bien vivir»: entre el «desarrollo» y la des/colonialidad del poder. En A. Quijano (Ed.), *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina* (pág. 15). Lima, Perú: Editorial Universitaria.
- Rozental, M. (2017). ¿Guerra? ¿Cuál guerra? En J. Regalado, *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía*. (pp. 93 - 124). Mexico: Cátedra Jorge Alonso.
- Rudas Lleras, G., & Espitia Zamora, J. E. (2013). La paradoja de la minería y el desarrollo. Análisis departamental y municipal para el caso de Colombia. En *Minería en Colombia. Institucionalidad y territorio, paradojas y conflictos* (Vol. 2, págs. 27 - 84). Bogotá D.C.: Contraloría General de la República.
- Sabogal, J. (2013). Extractivismo en Colombia: el caso de Marmato-Caldas en clave de Ecología Política. En *Ecología política del extractivismo en América Latina : casos de resistencia y justicia socio-ambiental* (págs. 171 - 190). Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur* (Julio de 2010 ed.). Lima, Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

- Santos, B. (2017). Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas. *Revista Crítica de Ciencias Sociais*, 75 - 116. doi:<https://doi.org/10.4000/rccs.6784>
- Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas* (Vol. Volumen I). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas II* (Vol. Volumen II). Buenos Aires: CLACSO.
- Sedmak, C. (2015). Fiscal Justice and Justified Trust. En *Philosophical Explorations of Justice and Taxation* (págs. 17 - 32). New York: Springer. doi:DOI 10.1007/978-3-319-13458-1
- Sínodo especial para la Amazonia. (6—27 de Octubre de 2019). *Amazonía: Nuevos Caminos para la Iglesia y para una Ecología Integral*. Recuperado el 20 de Enero de 2020, de Asamblea Especial del Sínodo de los Obispos para la región Panamazónica: <http://www.sinodoamazonico.va/content/sinodoamazonico/es/documentos/documento-final-de-la-asamblea-especial-del-sinodo-de-los-obispo.html>
- Turatti, L., Buffon, M., & Konrad, A. C. (2016). A concretização do direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado mediante a extrafiscalidade. *Novos Estudos Jurídicos*, 21(3), 1244 - 1265. doi:<http://dx.doi.org/10.14210/nej.v21n3.p1244-1265>
- Varela, Y. A. (2018). Reformas tributarias, permanente mutabilidad y derecho a la seguridad jurídica. *Revista Instituto Colombiano de Derecho Tributario*(79), 347 - 454. Obtenido de <https://revistaicdt.icdt.co/revista-79/>
- Vargas, J. G. (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista Mad*(17), 66 - 89. doi:DOI: 10.5354/0718-0527.2011.13938

- Vega, R. (Octubre de 2009). Crisis Civilizatoria. *Revista Herramienta*(42).
Obtenido de <https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=1052>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Primera edición ed.). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Yandle, B. (2010). *Much Ado about Pigou*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2019, de Cato Institute: <https://www.cato.org/sites/cato.org/files/serials/files/regulation/2010/2/regv33n1-9.pdf>

Capítulo 5

Reflexiones acerca de la internacionalización de la educación superior a partir de la *praxis* educativa para la construcción de una propuesta de formación humana en los contextos educativos actuales

Andrea Páez Gómez

Profesional en Finanzas y Relaciones Internacionales, especialista en Mercadeo y comunicación Internacional. Magíster en Docencia Universitaria. Estudiante de Doctorado en Humanidades: Humanismo y persona. Docente universitaria.

Introducción

Esta reflexión busca contribuir al proceso de formación humana en educación superior en Colombia, de tal manera que se pueda abordar la mirada del ser humano como sujeto partícipe en los procesos de internacionalización en educación superior en el país, para determinar así los elementos significativos de la formación relacionados con las experiencias en las instituciones de educación superior que están ligadas a los indicadores de movilidad, investigación, currículo y proyección social, teniendo como premisa más una visión de impacto que poco trabaja la transformación del ser humano y que se sitúa en mediciones e indicadores.

La internacionalización en educación superior está dirigida hacia los indicadores de las tres funciones sustantivas: docencia, extensión universitaria e investigación, y no logra evidenciar un escenario de fondo en el que las personas se interioricen y se visibilicen como seres humanizados, que a partir de unas *praxis* sociopolíticas busquen la transformación constituyente de su yo, de los demás y de su entorno.

En este mismo orden de ideas, se estructura la posibilidad de reflexionar a la luz de trabajar a partir de un conjunto de estrategias metodológicas que buscan compilar autobiografías y entrevistas a miembros de la comunidad académica de diversas instituciones y universidades en relación a los procesos en ese campo, lo que implica la comprensión de la internacionalización, la descripción de las experiencias y la identificación de las fases más significativas que viven en el proceso y el planteamiento de una propuesta de formación desde la pedagogía crítica. Todo ello como un horizonte de sentido interpretativo del fenómeno que lleve a la comprensión del mismo y, por ende, al planteamiento desde una

propuesta de trabajo estratégico para la internacionalización de la educación superior en Colombia.

En esta reflexión se ahondará en la contextualización de la internacionalización y la profundización de los canales teóricos de la antropología pedagógica que la misma requiere para posteriormente tratar sobre la *praxis* prevista de los resultados posibles que el desarrollo de un proceso educativo abordará más adelante.

Al mismo tiempo, surge como intención la necesidad de comprender cómo se han desarrollado los procesos de internacionalización de la educación superior en Colombia desde diferentes visiones y experiencias para, desde allí, consolidar una propuesta que resignifique y fortalezca las dinámicas y las *praxis* que en este sentido se han venido desarrollando en el país. En este sentido, se identificarán experiencias en diversos contextos del país, las significaciones de estas y los aprendizajes que estas puedan plantear. Toda esta dinámica alrededor de las situaciones y problemáticas que se evidencian bajo la realidad del ser humano de hoy.

Los seres humanos y su realidad actual

La reflexión propuesta implica comprender el fenómeno a la luz de la realidad que viven los seres humanos hoy en día, dentro y fuera de las dinámicas educativas, también las posturas sobre temas relacionados con las visiones de educación, humanización, humanismo y educación superior en Colombia.

Las actuaciones del ser humano de hoy se enmarcan en unos contextos de mundo en el que todo es cambiante, caótico e incontrolable, como menciona Bauman (2008):

Esas ciudades en las que vive (o pasa la mayor parte de su vida) más de la mitad de la humanidad son los lugares en lo que convergen los resultados de los caóticos e incontrolados procesos de la globalización; los cuales determinan las relaciones y las acciones de vida de cada ser humano. (p. 27)

Por otra parte, el ser humano vive una vida del aquí y del ahora en la que no se construye, sino que se experimenta el cambio dinámico desde la inmediatez; un mundo del consumismo, la novedad y las oportunidades sutiles y ligeras. En palabras de Bauman (2012):

El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del <<aquí y ahora>>, inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. (p. 34)

Estableciendo con ello, seres humanos que están en constantes *ires* y *venires* como personas y que no generan apegos y arraigos, sino que buscan diversos caminos, distintas experiencias y mínimos apegos de todo tipo, donde ya no hay hábitos, prácticas culturales sólidas y donde el mundo de hoy es uno y el de mañana es otro. Plantea Bauman (2012):

Evitar convertir en hábito de cualquier cosa que haga en cualquier momento o evitar atarse al legado del propio pasado, llevar la identidad actual como una camiseta que puede ser rápidamente reemplazada en el momento en que pasa de moda, despreciar las elecciones del pasado y desdeñar las aptitudes propias de otros tiempos y hacerlo sin ninguna inhibición o pena: todo ello se está convirtiendo en característica distintiva de las actuales

políticas líquidas de la vida moderna, y en los atributos de la racionalidad líquida moderna. (p. 45)

De acuerdo con esta perspectiva se convierte en un ser humano que, en la experiencia de la vida, aunque mediada por la formación profesional se construye más por las experiencias que viva, las oportunidades que tenga y los entornos en los que esté, por tiempos cortos y actividades de momento, dado que todo es cambiante y pasajero; visible fuertemente en el campo laboral el cual tiene que ver con su proceso de formación y educación. Advierte Bauman (2012):

Es la primera vez de la que tengamos memoria, en que <<toda una generación de graduados>> se enfrenta a una alta probabilidad, casi a la certeza, de conseguir unos empleos que serán ad hoc-temporales, inseguros y de tiempo parcial-. O unos pseudoempleos impagados <<de adiestramiento>> que han sido recalificados, de modo engañoso, como de prácticas. (p. 57)

Y todos ellos considerablemente por debajo de las habilidades adquiridas por los estudiantes y a años luz por debajo del nivel de sus expectativas. O bien se enfrentan a unos períodos de desempleo, cuya extensión será más larga de lo que tardará la nueva clase de graduados en añadir su nombre a las ya antinaturales y largas listas de espera de las oficinas de empleo. Así pues, ya no es un ser humano que yace en la plenitud del alcance de unas metas profundas tangibles y estéticas, propias de un lugar, un empleo, una familia, unos motivos, es entonces un ser humano que ve el mundo desde la mirada de lo cambiante. Desde la perspectiva de Bauman (2012):

La cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de <<historiadores>> y <<etnógrafos>>. A cambio, se nos aparece como <<una cultura del desapego, de las discontinuidades y del olvido>>. (p. 45)

Plantea un mundo que, según Bauman (2007), “ya no tiene ningún tipo de estabilidad, está todo el tiempo deslizándose, escurriéndose silenciosamente”. Y que, por lo tanto, se desarrolla desde el consumismo, lo fácil, el desapego, el aprendizaje no para la vida, sino para la experiencia y para el cambio; en el que la globalización, la movilidad, las interacciones se construyen como un mundo de experiencias que generan unas relaciones de interacciones que son de corto plazo, sin solidez; es un mundo, sin compromisos; un mundo en términos de Bauman (2007):

En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten. (p. 28)

Además de todas estas situaciones propias de los seres humanos, cabe resaltar que el mundo trae consigo hoy la dinámica de la no frontera tecnológica y de la comunicación; permitiendo ser ciudadanos del mundo, pero demarcando otras situaciones respecto del territorio, el poder y los modelos económicos, como plantea Bokona (2010):

En el siglo XXI, la mundialización ya no es cuestión de “contactos” sino de “intercambios”. La comunidad humana mundial ha llegado a ser más consciente de sí misma. Ha establecido vínculos más estrechos; el tiempo y el espacio se han encogido. Los pueblos están cada vez más en contacto unos con otros, las culturas se entrelazan y las identidades se mezclan. (p. 5)

Situaciones como los desplazamientos, las migraciones, la pobreza, la hambruna absoluta, las desigualdades sociales, la explotación de la niñez, de las mujeres y de la fuerza de trabajo y el atraso de unos pueblos se compara con el desarrollo excesivo de otros en el marco de una sociedad de consumo; en el contexto de un medio ambiente devastado y arruinado por el descuido del ser humano, de la fábrica y las empresas que no ha reflexionado respecto de la importancia del cuidado de nuestros recursos naturales no renovables. Sin contar con la sociedad encaminada a la guerra y la destrucción mutua que nos empaña debido al accionar del fundamentalismo y al poder desmedido de los países desarrollados. Por otra parte, y en relación al tipo de educación, esta se ha instrumentalizado para dar respuesta al modelo económico establecido y, en este sentido, pone de manifiesto la comprensión de la educación como una faceta de apropiación de competencias técnicas como se presentan en el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2007), que define la competencia como:

Una combinación dinámica de atributos, con relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. (p.3)

Competencias que los llevan al desarrollo de habilidades para el hacer, gestionar y trabajar no en términos de construcciones prolongadas en el tiempo y en los lugares, sino que implica desarrollar habilidades cambiantes como respuesta a un mundo de la inmediatez, y en esta perspectiva ocurre que lo que hoy tiene sentido y es sutil con respecto al conocimiento, el saber y el hacer del mismo ya mañana no lo es, así como lo manifiesta Bauman (2012):

Lo que los <<cerebros>> de los misiles inteligentes nunca deben olvidar es que los conocimientos que adquieren son básicamente <<desechables>>, buenos solo hasta que llegue el siguiente aviso, y solo útiles de modo temporal. Y que para asegurar el éxito de la misión están obligados a percibir ese instante en el que los conocimientos adquiridos dejan de ser útiles y, en consecuencia, deben ser desechados, olvidados y reemplazados. (p. 26)

Así mismo, la educación demarca una dinámica que obedece a los parámetros del Ministerio de educación nacional de Colombia en lo que respecta a los lineamientos de calidad para las mismas, entre los que está la internacionalización que según el MEN (2017):

Es un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado. Este proceso le confiere una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza e investigación de la educación superior a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación

y la internacionalización del currículo; así como la conformación de redes internacionales y la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, entre otros. (p.1)

En este orden de ideas, y a pesar de estar demarcado en la política, para las instituciones se ha convertido más en un activismo de la comunidad educativa y no como un hecho que aporte a las transformaciones del entorno y la sociedad, quedando en una dinámica de indicadores de participación más que en el de procesos de transformación; por otra parte, plantea una preocupación que consiste en que los procesos de internacionalización tienen en algunos casos problemáticas respecto de la fuga de cerebros, debido a que quienes se forman lo hacen y buscan nuevos horizontes sin revertir en sus poblaciones y países las experiencias logradas. Surge entonces una idea de relación en el sentido de comprender que es fundamental salir de los indicadores y los bajos resultados que se logran en este campo desde las instituciones y universidades, para establecer cambios que requiere la formación humana y bajo otras *praxis*, así como manifiesta Bokona (2010):

Ser humanista significa tender puentes entre el Norte, el Sur, el Este y el Oeste y reforzar a la comunidad humana para afrontar conjuntamente nuestros problemas. Significa garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, de manera que cada quien pueda intervenir en el diálogo universal. Significa fomentar las redes de cooperación científica, crear centros de investigación y difundir la tecnología de la información con miras a acelerar el intercambio de ideas. Significa utilizar la cultura, en toda su diversidad de expresiones, como una herramienta para el acercamiento y la forja de una visión compartida. (p. 4)

Situación que se debe garantizar desde una visión de la internacionalización que traspase los límites del indicador de participaciones para ir a los procesos de transformación, que vayan más allá de los propios lineamientos del CNA y se sitúen en la búsqueda de respuestas a las necesidades del ser humano del mundo de hoy para que desde la profesionalización y la formación universitaria, los estudiantes, maestros y comunidades académicas en general, respondan ante las desigualdades y problemáticas vigentes, con estilos, propuestas y estrategias desde el humanismo que logren lo que manifiesta Bokona (2010):

En este contexto, la construcción de una comunidad humana exige sin duda algo más que el fomento de la tolerancia mutua, el respeto o el entendimiento, como tendrían que hacerlo sociedades alejadas unas de otras. Sin duda necesitamos buscar una cooperación más profunda y una reconciliación más enérgica mediante proyectos comunes –proyectos que podrían considerarse el preámbulo de nuestro entendimiento mutuo. (p. 5)

Proyectos que desde una experiencia de internacionalización y con un enfoque humanista se pueden generar a partir de una propuesta desde la pedagogía crítica, producto de reflexiones profundas respecto de las *praxis* y las bondades de experiencias sujetas de socialización. Desde esta realidad del ser humano y de la educación, se esboza la relación de la contribución de la internacionalización a la educación superior a partir de una perspectiva de humanización, enfocada una pedagogía crítica, la cual implica conceptualmente la caracterización del ser humano y los aspectos humanizantes de este proceso en la educación superior en Colombia. Todo con el propósito de que desde esta comprensión se pueda precisar la contribución a la formación humana en la educación superior en Colombia, desde la

internacionalización a partir de las siguientes dimensiones: política, social, cultural y educativa.

Las dimensiones propuestas deben ser desarrolladas en tres momentos: el primero se centra en comprender al ser humano y sus necesidades en el mundo actual; el segundo momento precisa el marco político normativo de la educación superior y la función de la internacionalización para el cumplimiento de sus fines. Y en el tercer momento se destaca la oportunidad que los procesos de internacionalización pueden ofrecer al comprenderse en el sentido de la humanización y la formación humana. A continuación, se hace una breve descripción de los postulados iniciales de los momentos enunciados:

Momento uno: comprensión de las situaciones

Es necesario comprender la naturaleza de las situaciones que se generan alrededor de las tensiones que se hacen visibles con referencia al sentido y las actuaciones del ser humano de hoy que se enmarcan en unos contextos de mundo en el que todo es cambiante, caótico e incontrolable, como menciona Bauman (2008): esas ciudades en las que vive (o pasa la mayor parte de su vida) más de la mitad de la humanidad son los lugares en los que convergen los resultados de los caóticos e incontrolados procesos de la globalización, los cuales determinan las relaciones y las acciones de vida de cada ser humano (p. 27).

Por otra parte, viven una vida del aquí y del ahora en la que no se construye, sino que se experimenta el cambio dinámico desde la inmediatez; un mundo del consumismo, la novedad y las oportunidades sutiles y ligeras, como afirma Bauman (2012): “El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es

una sociedad de consumidores y de la cultura del <<aquí y ahora>>, inquieta y en perpetuo cambio” (p. 43). Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. En semejante sociedad y cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de deseo como objetos de conocimientos, al igual que la velocidad aturdidora con que llegan los nuevos objetivos y desaparecen los viejos.

Momento dos: realidad y perspectiva de análisis

En este mismo sentido es fundamental comprender que los procesos de internacionalización conllevan a determinar unos elementos que hacen visibles las formas como desde la política educativa se aborda y desarrolla el tema, más como una visión de impacto que poco trabaja la transformación del ser humano y que se sitúa en mediciones e indicadores, pero que no permite evidenciar un escenario de fondo en el que los seres humanos se interioricen y se visibilicen como seres humanizados que a partir de unas *praxis* culturales busquen la transformación constituyente de su yo, de lo demás y de su entorno.

Momento tres: planteamiento de propuesta de transformación

La conceptualización de una propuesta pedagógica desde, la pedagogía crítica, debe corresponder con la humanización de una perspectiva de internacionalización que transforme este escenario de mediciones e indicadores por uno de contexto de crecimiento del ser humano en sí, para sí y por los demás, despertando la conciencia de la dignidad de la persona, desde la *praxis* y la comunicación, para responder a las necesidades del contexto actual.

Con ello surge la necesidad de abordar algunas preguntas que conlleven visibilizar esos interrogantes que como seres humanos miembros de una sociedad, en este caso desde un entorno educativo buscan dar un sentido a las *praxis* de la internacionalización en educación superior como escenario de construcción de sociedad a partir de las experiencias. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo los procesos de internacionalización en la educación superior en Colombia están aportando significativamente a la formación humana? ¿De qué manera los procesos de internacionalización en educación superior inciden en la formación humana de quienes participan de ellos? ¿Cómo las personas han experimentado los procesos de internacionalización en educación superior a partir de las experiencias vividas? ¿De qué manera desarrollar una propuesta de formación desde la internacionalización a partir de la pedagogía crítica? Interrogantes profundos que permitirán en momentos y escenarios de interacción social y carácter educativo encontrar respuestas desde lo experiencial y reflexivo bajo el contexto de la internacionalización de la educación superior. Por ende, es relevante atender a la comprensión y análisis de unos elementos teóricos que dan peso y configuración al tema y al contexto abordado.

Tal reflexión se sitúa en temáticas de los procesos académicos configurados en lo relacionado con las dinámicas de internacionalización en la educación superior, especialmente en el caso colombiano, a partir de las comprensiones y políticas de internacionalización; las posturas alrededor del humanismo concepciones y relaciones con el ser humano de hoy, las concepciones de educación, pedagogía crítica y la cultura vista como una necesidad de transformación en el escenario actual, a partir de verla desde la postura crítica, sus experiencias y propuestas de transformación. En este sentido, algunos de los elementos que se trabajarán en este escenario de construcción de reflexiones hacen

referencia a la internacionalización, el humanismo, la humanización, el ser humano en la modernidad y las perspectivas de educación y la pedagogía crítica, los cuales se presentarán a continuación.

Internacionalización

Dado que el tema de reflexión se expresa en lo relacionado con la política y las dinámicas de internacionalización en educación superior y el papel que los seres humanos como sujetos sociales de transformación, es importante exponer la significación y las posturas que respecto de esta temática es concebida por parte del Ministerio de Educación Nacional. Sobre este aspecto, para el MEN (2014) la definición más utilizada para este concepto es la de Jane Knight (2005): “Proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global a los propósitos, funciones o impartición de la educación post-secundaria” (p.1). La cual plantea como componentes:

- **Internacionalización “en casa”:** actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar entendimiento internacional y habilidades internacionales.
- **Internacionalización “hacia afuera”:** todas las formas de la educación más allá de las fronteras nacionales (cross-borders), movilidad de estudiantes, profesores, académicos, programas, cursos, currículo, proyectos... (Knight, 2005, p. 1). Y reitera que, en el campo de su uso, se establece.

Según el MEN (2013), la internacionalización como estrategia institucional es más utilizada y enfocada hacia el segundo componente: la movilidad, pero cada vez más se observa un cambio hacia el primer componente: internacionalización en casa, un enfoque hacia el currículo.

Es importante anotar que, a pesar del fuerte impacto de la globalización sobre la educación superior, la internacionalización sigue integrada en culturas y sistemas institucionales, nacionales y regionales; se expresa de maneras específicas a través de disciplinas y la relación que éstas tienen con la sociedad, así como a través de distintos niveles y tipos de educación; y sufre cambios a lo largo del tiempo, como respuesta al desarrollo político, social y económico. Implica determinar, de acuerdo con el MEN (2010), un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado (p. 1).

Por otra parte, este proceso le confiere una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza e investigación de la educación superior a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y la internacionalización del currículo, así como la conformación de redes internacionales y la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, entre otros (MEN, 2010, p. 1).

Humanismo, concepciones y relaciones con el ser humano de hoy

Las reflexiones en relación con el humanismo abordan las miradas que sobre este tema trabajan algunos autores, en relación a sus visiones, tensiones y experiencias en torno a la concepción de humanismo. Es importante realizar una aproximación a las concepciones que respecto del término se pueden establecer. En primera instancia para Heidegger

(2006), la propia palabra “humanum” ya remite a la humanista, la esencia del hombre. El “ismo” indica que la esencia del hombre tendría que ser tomada como algo esencial. Este es el sentido que tiene la palabra “humanismo” en cuanto palabra. Concibe Heidegger (2006):

[...] que <<humanismo>> significa ahora que la esencia del hombre es esencial para la verdad del ser, de tal modo que lo que importa ya no es precisamente el hombre simplemente como tal. De esta manera, pensamos un <<humanismo>> de un género extraño. Y alrededor de ello establece que este humanismo en términos de pensar, sentir y actuar emerge como un humanismo que relaciona al sujeto, al ser en cuanto piensa, y siente es esencia del yo y con el otro. (p. 62)

Por lo tanto, para Heidegger (2006) el humanismo que piensa la humanidad del hombre desde su proximidad al ser. Al mismo tiempo, es un humanismo que pone en juego ya no al hombre, sino la esencia histórica del hombre en su origen procede de la verdad del ser. Pero, ¿acaso en este juego no está y no cae también dentro de él la ex-sistencia del hombre? Así es (p. 57).

La dinámica del ser humano se reflexiona respecto de la esencia de hombre como afirma Heidegger (2006) en la frase que dice: la esencia del hombre reside en el ser en el mundo tampoco alberga una decisión sobre si el hombre es en sentido metafísico teológico un ser que solo pertenece al acá o al más allá (p. 69). Cabe resaltar además la reflexión que sobre el ser humano se presenta en relación a una manera de verlo desde el pensar y el reflexionar como existencia. Heidegger (2006) esboza que, en efecto, hay que preguntar lo siguiente: si al pensar la verdad del ser, el pensar determina la esencia de la humanitas como

existencia a partir de su pertenencia al ser, ¿acaso queda reducido entonces dicho pensar a una mera representación teórica del ser y del hombre? ¿O de esta conclusión se pueden deducir directrices válidas para la vida activa? (p. 80). Para luego preguntarse por el ser que experimenta un lenguaje relaciona lo teórico con lo práctico, superando la *praxis* que desde la internacionalización se requiere como escenario de establecimiento de relaciones y actuaciones en el marco de una educación y unas interacciones que cada ser humano pueda desarrollar dentro de su proceso de formación en educación superior. Es, en esencia, ver al ser humano como un ser que se relaciona consigo y con los demás como Heidegger (2006):

Lo esboza cuando afirma que desde el momento en que el pensar se restringe a su tarea, en este instante del actual destino del mundo se le señala al hombre la dirección que conduce hacia la dimensión inicial se du estancia histórica. y presenta además que en su esencia el hombre ex-siste ya previamente en la apertura del ser, cuyo interior puede llegar a “ser” una “relación” entre el sujeto y el objeto. (p. 71)

Heidegger (2006) ubicándolo como un ser en relación e interacción para la experiencia de su propia vida en sí mismo y con los demás, afirma en este sentido interpretativo que el “ser-en-el-mundo” nombra la esencia de la ex-sistencia con miras a la dimensión del claro desde la que se presenta y surge el “ex” de la ex-sistencia. Pensando desde la ex-sistencia, el “mundo” es en cierto modo precisamente el allá dentro de la existencia y para ella. El hombre no es nunca en primer lugar hombre más acá del mundo en cuanto “sujeto”, ya se entienda este como “yo” o como “nosotros” (p. 68).

Cabe resaltar, la importancia de determinar al ser humano desde la educación superior como un ser que se piense y reflexione a partir de la Humanización dentro de un escenario que permita determinarlo como la personalización en ese despertar de la conciencia hacia la construcción de la dignidad de la persona, pero que además posibilite la mirada sobre el ser humano, donde se establece este como un sujeto que esta cosificado, homogenizado y en estado de incertidumbre; visión vista desde la deshumanización. Por lo tanto, se hace significativa, la relación de esta situación en torno a la mirada de la internacionalización articulada en una propuesta que esboce la internacionalización, humanización y pedagogía crítica.

Humanización

La concepción de este término se desarrolla desde las reflexiones y perspectivas a partir de la visión antropológica de Paulo Freire, planteados por Arias (2016) en la que se presenta a el hombre y la mujer como sujetos a los que les corresponde una cultura y una sociedad humanizadora y en la que la consciencia del sujeto es eminentemente crítica, la educación es liberadora al problematizar y humanizar a partir de la observación constante de la realidad (p. 6).

Para responder a las necesidades del contexto actual es preciso situar ver a los seres situados para que respondan de manera crítica y propositiva a la realidad cambiante. En este sentido, esta humanización hace que el hombre se vea así mismo y con los otros en un mundo contextual de su realidad, él como sujeto, como ser humano y además en las relaciones con los demás para inventarse a sí mismo y complementarse con los demás en permanente adaptación al mundo cambiante. De acuerdo con Nalerio (2009),

el humano es el único ser que encuentra ante sí una tarea abierta. Por eso el hombre debe completarse por sí mismo, decidirse en cada caso a algo determinado, no solo puede ser creado, sino que debe serlo: completarse y crearse a sí mismo. El hombre debe inventarse a sí mismo. No hacia lo perfecto que estaría definido ya previamente, sino como ser abierto, infinito en sí, inconcebible, móvil y evolutivo. “Significa solamente que se guía a sí mismo hacia el fin (finalidad) y se da a sí mismo la forma definitiva” (p. 2).

Por lo tanto, cada ser se construye como ser individualizado dentro de su propia especie. Pero esa autodeterminación, concepto moderno occidental, se adentró en un mundo ya determinado por los demás, a través de la cultura y de la historia (Narelío, 2009, p. 2). Así, es un ser humano que se desarrolla en la personalización desde la perspectiva de Freire y planteado por Arias (2016) la cual plantea que es despertar la conciencia a la dignidad de la persona; la libertad solo se alcanza en la *praxis* y el compromiso no solo en la toma de conciencia, el amor, la fe, la humildad, la confianza y la esperanza son la base del diálogo, de la comunicación y la palabra (p. 6).

Además, en este sentido como plantea Freire, según Perdomo (2014), desde una visión crítica, Freire denuncia la adversa situación en la que viven los hombres de su tiempo: “Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo (p 56). Conciben su conciencia como algo especializado en ellos u no a los otros hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” del hombre, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad” (Freire, 1980, p. 78).

En consecuencia, se presenta un ser humano alejado de su realidad, que experimenta una naturaleza cosificada, utilitarista, poco comprometida y dinámica con miras a la búsqueda de la construcción de sociedad; un ser humano que se queda en la inmediatez y la carencia de sentido y profundidad de la vida humana. Tal como lo expone Perdomo (2016), el hombre que solo está en el mundo, existe como ser abstracto, separado de la realidad, de los otros, siendo solo ser en sí, incapaz de reconocerse a sí mismo y a los demás en su estricta humanidad (p. 54); su vida permanece alejada del compromiso y de la participación en la reedificación de una sociedad distinta, en la cual se formarían como seres para sí y por tanto, existiendo con el mundo y con los otros.

Humanismo social

Dentro de la mirada del humanismo y en relación con la manera como se asume la sociedad del mundo actual, es de vital importancia abordar el término de ser humano dentro del marco de la internacionalización y es en este sentido, en que se plantea un humanismo liberador que comprenda las realidades de contexto y busque sus transformaciones de fondo desde experiencias reales y libertarias.

La educación

Otro elemento significativo de abordar tiene que ver con la educación y los retos de la misma en la dinámica actual, por lo tanto, se presentan a continuación algunas concepciones respecto del término desde diversos autores y puntos de vista. Según el Ministerio de Educación de Colombia (2017), la educación es un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una

concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (p.1).

En relación a la concepción de educación de John Dewey según Rafael Martínez (2017), el concepto de la educación como tendiente al desarrollo del individuo, adaptado al momento de desarrollo genético según las características biopsicológicas de su edad. Por otra parte, relaciona que, para Dewey, no existe diferenciación entre la filosofía teórica y una filosofía aplicada o práctica como se observa en la mayoría de los filósofos. Para él, todo pensamiento debe ser posible de aplicación, por lo tanto, debe ser práctico (p. 32). Dando en este sentido la connotación a la educación de reflexión sobre la *praxis* del ser humano y su aplicación en sociedad, entonces manifiesta Martínez respecto de Dewey (2017) “Si consentimos en entender la educación como el proceso por el que se crean ciertas disposiciones fundamentales de orden intelectual y emocional con respecto a la naturaleza y a nuestros semejantes”. Dewey la define: “La educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social pequeño o grande transmite su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo” (p. 33).

Con relación al mismo término para el maestro Carlos Vasco (2005) consiste en hablar de “educación” cuando la formación ocurre en contextos institucionalizados para ello, como la institución de los tutores o pedagogos en las mansiones griegas, las escuelas coránicas, los sistemas de aprendizaje gremial, las escuelas catedralicias en la época carolingia, las universidades medievales, la escuela masiva en las sociedades burguesas (p.1).

Desde otra concepción, Freire argumenta que la educación verdadera es *praxis*, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, es un postulado de enorme trascendencia al desarrollar la idea que una formación rica en humanismo, donde el educando crezca en valores y se fomentó el pensamiento crítico es el verdadero motor social para una sociedad globalizada bajo el paradigma económico, con lo cual la concibe como práctica de libertad.

Pedagogía crítica

En la misma perspectiva de la concepción de educación es necesario hacer referencia a la visión pedagógica como una *praxis* de acciones y reflexiones desde donde se comprenda la crítica como una acción liberadora que de acuerdo con Ortega y otros (2013) entendida esta como una acción liberadora, que permite leer la realidad de una manera distinta y a su vez nos permite transformar y transformarnos al ser criticados. “Es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos, por un lado, como esencial para el avance de la práctica y de la reflexión teórica, y por otro, para el crecimiento personal del sujeto criticado” (Freire, 2001, p. 66). Se hace referencia al mismo tiempo, sobre la pedagogía crítica desde Freire con cinco características citadas según Ortega y otros (2013) así:

- **El humanismo**, donde los valores y la finalidad de su propuesta educativa está orientada a la búsqueda de humanización de hombres, mujeres, sociedades y mundo a través de un proceso transformador y liberador de las condiciones opresoras.
- **La dialógica**, en el sentido de entender el diálogo como actividad fundamental para el ejercicio democrático en todos los lugares de participación de los seres humanos.

- **La política**, como parte inherente de la labor educativa. La educación no puede ser abordada como un problema técnico, puesto que es allí donde se desarrolla la concienciación crítica de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que viven las sociedades.
- **La epistemología**, que asume la formación de sujetos críticos y auténticamente autónomos que entienden a la política y la educación como un acto de conocimiento.
- **La metodología**, en esta dimensión, es necesario comprender que abordar la educación como un acto de conocimiento es aprender a construir, de-construir y reconstruir los métodos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las formas con las que se trabaja en la cotidianidad pedagógica (p. 224).

Además, plantea que según Ortega y otros (2013), la pedagogía crítica se enmarca en la filosofía de la *praxis*, por ser una filosofía con pretensiones transformadoras, emancipadoras de las humanidades. Esto quiere decir que la pedagogía crítica reconoce el ejercicio político en pedagogía como una necesidad para la liberación de los sujetos oprimidos, alineados y en condiciones de desigualdad social, racial, de género y étnica. Giroux, y McLaren indican que la pedagogía crítica “es una filosofía de la *praxis* comprometida con concepciones de cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia” (1998, p. 225).

El ser humano en el contexto actual

Cabe resaltar además que no solo es relevante determinar algunos elementos con relación a la temática de la investigación, sino que también, es fundamental presentar algunas concepciones de la

sociedad y el ser humano para comprender el contexto y la realidad en la cual se encuentra inmerso y de la cual se nutre para desarrollarse en sí mismo y con los demás.

El ser humano de hoy en día se encuentra sumergido en una dinámica que lo establece. Según Bauman (2012), en un mundo como este, estamos entonces obligados a asumir la vida pedazo a pedazo, tal como llega, esperando y sabiendo cada fragmento será diferente de los que hubo antes, y que apelará a conocimientos y capacidades diversas (p. 29). En este mundo ya no existen los apegos, los históricos y las ataduras de las relaciones y las experiencias; solo existe un mundo del ahora, del momento y la experiencia.

Es una sociedad en que, de acuerdo con Bauman (2013), el modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto de que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del <<aquí y ahora>>, inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas (p. 43). En semejante sociedad y semejante cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de deseo como objetos de conocimientos, al igual que la velocidad aturdidora con que llegan los nuevos objetivos y desaparecen los viejos.

Por lo tanto, este ser humano de hoy en día alude a una vida dentro de una cultura poco humanizada, individualista y de la inmediatez, y es en este sentido que se manifiesta como cultura. Para Bauman (2012), la cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de <<historiadores>> y <<etnógrafos>>. A cambio, se nos aparece como <<una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido>> (p. 45).

Es por esto que se manifiesta una cultura que nos presenta al ser humano de esta sociedad actual, el cual está inmerso en una educación que reproduce este modelo en el mundo de hoy y sobre los cuales se reflexionará a partir de los procesos de internacionalización en educación superior que van a ser sujetos de reflexión respecto de comprender la sociedad de hoy y el ser humano que habita en ella. De este modo se pretende buscar caminos y posibilidades para la transformación de la misma en un sentido planetario, pero sin dejar de fondo que esas experiencias se construyen desde los contextos visibles y prácticos y el crecimiento de la educación y la formación con una visión desde la internacionalización en educación superior para Colombia.

Así las cosas, se espera que a la luz de los procesos de internacionalización se pueda lograr una comprensión de las experiencias en este campo rescatando los siguientes elementos sujetos de reflexión:

- Se hace relevante el análisis del ser humano en relación con los procesos humanizantes y la realidad actual en los escenarios de formación en educación superior.
- Es importante comprender la internacionalización como una oportunidad para establecer interacciones que conlleven a procesos humanizantes entre los seres humanos en contextos universitarios.
- En el marco de los análisis y reflexiones a los que haya lugar se planteará una propuesta desde la pedagogía crítica de la internacionalización como contribución al proceso de humanización.

Referencias

- Arias, N. (2016). Visión antropológico-pedagógica de Paulo Freire en los conceptos de humanización y deshumanización. Un acercamiento a su vigencia en el contexto actual. Universidad de San Buenaventura. Bogotá.
- Arias, N. (2017). Qué es lo humano en educación. Concepciones y tendencias en la antropología pedagógica: una aproximación a la realidad colombiana. Universidad de San Buenaventura. Editorial Bonaventuriana. Bogotá.
- Bauman, Z. (2007). Los retos de educación en la modernidad líquida. Barcelona, España. Gedisa editorial.
- Bauman, Z. (2008). Múltiples culturas, una sola humanidad. “Si perdemos la esperanza será el fin, pero Dios nos libre de perder la esperanza” (entrevista de Daniel Gamper Sachse). Madrid, España. Editorial. Katz Editores.
- Bauman, Z. (2012). Sobre la educación en un mundo líquido: Conversación con Riccardo Mazzeo. (Barcelona, España). Editorial Paidós Estado y Sociedad.
- Blanco, Mercedes. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, (38), 169-178. Recuperado en 17 de agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000100012&lng=es&tlng=es.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación, la sociedad, Barcelona. Editorial Gedisa.
- Bravo. (2007). Competencias proyecto tuning-europa, tuning.-america latina. informes de las Cuatro Reuniones del Proyecto Tuning-Europa

- América Latina, llevadas a cabo en Buenos Aires, Argentina, Marzo 2005, Belo Horizonte, Brasil, Agosto 2005, San José de Costa Rica, Febrero 2006, Bruselas, Bélgica, Junio 2006 y México, Febrero 2007. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf agosto 12 de 2019.
- Bedoya M., Iván y Mario Gómez. (1989). "Epistemología y Pedagogía. Ensayo Histórico Crítico Sobre el Objeto y Método Pedagógicos". Bogotá D.C., Colombia. Ed. Ecoe. 2da. Edición
- Bernal Torres, C. A. (2006). "Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales". México. Pearson Educación.
- Bokova, I. (2010). Un nuevo humanismo para el siglo XXI. Milán, Italia. Tomado de fecha 12 de mayo de 2017.
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (2000). "Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales", Bogotá, Norma 2000.
- Carlos E. Vasco U. (2005). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica, tomado de <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf> fecha mayo 29 de 2017.
- Freire, P. (1986). "La Educación como práctica de la Libertad".
- González y Ortiz, Francisco Xavier. (2008). BARNETT, RONALD. Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Investigación bibliotecológica*, 22(46), 229-235. Recuperado en 24 de julio de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-358X2008000300011&lng=es&tlng=es.
- Heidegger, M. (2000). Carta sobre el humanismo. Versión de Helena Cortes y Martínez. (2017). El concepto de educativo de Jhon Dewey.

Tomado de [https://www.academia.edu/37484961/EL_CONCEPTO_EDUCATIVO_DE_JOHN_DE WEY](https://www.academia.edu/37484961/EL_CONCEPTO_EDUCATIVO_DE_JOHN_DE_WEY) mayo 2020.

MEN. (2017). Sistema Educativo Colombiano, tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html> junio 10 de 2017 (2010). Internacionalización de la educación superior: Intercambio y cooperación de Colombia para el mundo. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-217756.html> agosto 14 de 2019

Nalerio M. (2009). La aventura de ser humano. Una visión antropológica de la pedagogía de Paulo Freire. Revista Aula

Ortega. P, López, D y Tamayo, A. (2013). Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica. Bogotá. Editorial Bonaventura.

Ortega y Gasset, J. (1965). Meditación de la técnica. México: Espasa Calpe. Real Academia Española (RAE) [2001]. Diccionario de la Lengua Española. 22 ed. Madrid: Grupo Editorial Planeta.

Perdomo. C. (2014). La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire. España. Virtual Miguel de Cervantes.

Ramírez, J. (1991). La Sistematización. Espejo del Maestro Innovador Santafé de Bogotá. D.C. En: Cuadernos de Reflexión Educativa. No. 10. CEPECS.

Ramírez Velázquez, J. E. (1991). "La Sistematización: espejo del Maestro Innovador". Santafé de Bogotá. D.C., Colombia. Cuadernos de Reflexión Educativa. Ed. CEPECS.

Reyes, A. (1979). Andrenio: perfiles del hombre. México: Fondo de Cultura Económica. Sciacca, M. (1959). ¿Qué es el humanismo? Buenos Aires: Editorial Esfinge.

Este libro se diagramó e imprimió en
Alpha Editores en agosto de 2023,
con un tiraje de 200 ejemplares.

Se empleó la tipografía Alegreya Sans

Este libro tiene la aspiración, que sólo podrá ser confirmada los lectores, de ser uno de esos lugares en los que se hace ciencia. Y para ser más exactos, un lugar donde se hacen ciencias humanas en plural. Cada contribución de este libro, como quedará en manos de las personas receptoras detectarlo, ha buscado dar cuenta implícita o explícitamente de nociones disputadas de dignidad, persona, ser humano y humanismo. Por ende, el laboratorio está abierto y, como podrá ser evaluado por cada lector, al sacar a la luz publicaciones como esta se demuestra asimismo que sí es posible una democratización de las ciencias humanas pues, sobre todo, la claridad y la complicidad con el público parecen ser decisiones políticas de los autores que hoy piensan las humanidades desde Colombia.

ISBN: 978-958-5114-55-5



9 789585 114555