



¿Y si no me reconozco en él, quién soy? Aproximaciones al “reconocimiento mutuo” en perspectiva de una filosofía de la educación para las paces

POR JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS

jesusurbina@ufps.edu.co; jeruc24@hotmail.com

¿Y si no me reconozco en él, quién soy?

La palabra “reconocimiento” constituye un vocablo de uso frecuente entre quienes se dedican a pensar y proponer la posibilidad de una cultura de paz. Se habla de forma constante de “reconocerse a sí mismo”, “reconocer al otro”, “reconocernos como sujetos de paz”, pero la literatura sobre el tema es más bien escasa. Aunque el uso cotidiano del vocablo tiene diversas acepciones, la reflexión filosófica no se ocupa del concepto, como ocurre con el conocimiento. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española¹, señala diecisiete usos del vocablo, que van desde el examen para entender la identidad y naturaleza de algo o alguien, hasta la confesión de subordinación o legitimidad de la autoridad a una persona.

Considerando cada uno de estos significados y la propuesta de Ricoeur (2006) en torno al tema, se formulan las siguientes preguntas iniciales: ¿es posible estudiar desde la reflexión filosófica el reconocimiento? ¿qué le puede aportar el reconocimiento al pensamiento intercultural? ¿puede constituirse en una categoría para los estudios interculturales? ¿el reconocimiento se limita a la mutualidad o comprende otras posibilidades inherentes al don y al contra-don? ¿qué obstáculos podrían afectar una teoría del reconocimiento? ¿qué papel juega el reconocimiento en el marco de la visión incluyente y de atención a la diversidad cultural que propone la filosofía intercultural? Este conjunto de interrogantes conducen a dos preguntas centrales sobre las cuales se

¹ La exploración lexicográfica del concepto “reconocimiento” se inició en los avances de la vigésima tercera edición del DRAE, a través de la consulta en internet en: <http://lema.rae.es/drae/?val=reconocimiento>



focalizará el presente texto: ¿qué tipo de relación se establece entre reconocimiento y estados de paz? Y finalmente, ¿qué le puede aportar una reflexión sobre el reconocimiento mutuo a una pedagogía para las paces²?

La aproximación al concepto encuentra en el trabajo de Paul Ricoeur (2006) titulado “Caminos del reconocimiento”, un recorrido por la historia de la filosofía y de la cultura sobre el reconocimiento. El filósofo inicia la introducción al texto con el análisis lexicográfico del concepto. En principio revisa la condición activa y pasiva de la palabra en cuestión (reconoce/reconozco-reconocido), e indaga en las múltiples acepciones que se derivan de este vocablo. En síntesis, Ricoeur llega a la siguiente conclusión: las ideas centrales que sirven para poner a prueba las concepciones lexicográficas del vocablo “reconocer” son tres³:

Como “aprehender (un objeto) por la mente”, por el pensamiento, relacionando entre sí imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer mediante la memoria, el juicio o la acción.

Como el hecho de “aceptar”, tener por verdadero (o por tal).

Como el acto de “confesar, mediante la gratitud, que uno debe a alguien” (algo, una acción).

Con base en esta clasificación de los distintos significados, el reconocimiento, en primer lugar es, un “acto de aprehensión cognitiva” para identificar mediante la memoria, el

² Se habla de “paces” en lugar de paz, a partir de la idea de que no existe una paz, sino múltiples formas en que se manifiestan los estados de paz, en la vida cotidiana de las personas. Esta idea se toma de la propuesta del profesor Vicent Martínez Guzmán (<https://uji.academia.edu/VicentMartinezGuzman>), de la necesidad de formular un giro epistemológico alternativo representado en una “filosofía para las paces”. En el mismo sentido, Francisco Muñoz (<http://wdb.ugr.es/~fmunoz/>), del Instituto de Paz de la Universidad de Granada (España), propone la paz como posibilidad, como un ejercicio creativo en permanente construcción, ya que su condición es perfectible (paz imperfecta).

³ El ejercicio lexicográfico se presenta en detalle en la introducción de “Caminos del reconocimiento”, en las páginas 15 a la 36, de la edición del Fondo de Cultura Económica (2006). Las citas de este estudio corresponderán a lo largo del artículo a esta edición.



juicio o la acción, a algo o a alguien. Un segundo conjunto de acepciones, consideran el reconocimiento como el hecho de aceptar o temer por verídico un suceso o fenómeno.

Finalmente, el reconocimiento es el acto mediante el cual se confiesa a través de la gratitud, aquello que se debe a alguien.

El ejercicio lexicográfico sirve de acicate para fundamentar la pregunta de investigación del filósofo: “¿cómo se pasa del régimen de la polisemia regulada de los vocablos de la lengua natural a la formación de filosofemas dignos de figurar en una teoría del reconocimiento?” (Ricoeur, 2006, p. 30). Interrogante que el autor procura responder a través de la siguiente hipótesis:

[...] los usos filosóficos potenciales del verbo reconocer pueden ordenarse según una trayectoria que va desde el uso en la voz activa hasta el uso en la pasiva. Este trastrocamiento en el plano gramatical llevaría la huella de un trastrocamiento de igual amplitud en el plano filosófico. Reconocer en cuanto expresa una pretensión, un claim, de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones, de las aserciones significativas. En el polo opuesto de la trayectoria, la exigencia de reconocimiento expresa una expectativa que puede ser satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo, siga siendo éste un sueño inaccesible o exija procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político. (Ricoeur, 2006, p. 33-34)

Desde el ámbito de lo que Ricoeur (2006) llama “reconocimiento social”, este texto propone la lectura de la paz en clave intercultural, como un hecho que puede visibilizarse en los actos cotidianos de la gente, y que por lo tanto, es susceptible de estudiarse y comprenderse. La estima social, se asume como experiencia de paz, desde cuyas manifestaciones en el mundo de la vida, es posible pensar una filosofía desde otros lugares, y una pedagogía para las paces, en oposición a un pensamiento impuesto como verdad.

Ricoeur (2006, p. 238), se fundamenta en los planteamientos de Hegel y Honneth para argumentar la manera como pueden articularse tres modelos de reconocimiento intersubjetivo, puestos de manera sucesiva bajo la égida del amor, del derecho y de la estima social. Esta articulación ofrece un rico panorama tanto para los estudios interculturales, como para la proyección de una pedagogía para las paces.



Al primer tipo de reconocimiento, Ricoeur la denomina “**La lucha por el reconocimiento y el amor**”. El filósofo sostiene que las relaciones eróticas, de amistad o familiares, sirven para establecer fuertes lazos afectivos entre un número restringido de personas. Es allí donde los sujetos se reafirman como “entes de necesidad”, mutuamente en sus necesidades concretas (Ricoeur, 2006). La amistad se reconoce como “el bien único” que se representa en el encuentro y en el desencuentro, provocando la dialéctica de la unión y de la desunión, en la que la desunión señala el sufrimiento de la ausencia, y la unión, manifiesta la “fuerza del alma que se encarna en la capacidad de estar solo” (Ricoeur, 2006, p. 242).

La familia constituye el vivo ejemplo de un “vivir juntos”, en el marco de un encuentro fraterno que permite el “reconocerse en el linaje”. Somos seres “asignados” mediante el nacimiento en un lugar fijo de ese linaje, pues mucho antes de poder pensarnos y querernos como sujetos de percepción, de acción, de imputación, de derecho, nos reafirmamos como objetos. Un objeto sin precio, una cosa fuera del mercado –señala Ricoeur-, en donde se transmite la vida humana, en el marco de una historia familiar, y en donde se heredan ciertos bienes comerciales y no comerciales, y se asigna un nombre: “*En pocas palabras, porque fui reconocido hijo o hija de, yo me reconozco como tal, y, por este motivo, yo soy ese inestimable objeto de transmisión*” (Ricoeur, 2006, p. 246). Gracias a este reconocimiento del linaje es posible proyectarse en torno al nacimiento, que según Hannah Arendt (2009), es el milagro que salva el mundo. En síntesis, este primer modelo de reconocimiento se fundamenta en la necesidad que tienen los seres humanos de amar y ser amados, al seno de sus familias y amigos, cabría aquí la pregunta ¿cómo se podría articular este modelo de reconocimiento amoroso en la edificación de una pedagogía para hacer las paces?

El segundo tipo de reconocimiento es la “**lucha por el reconocimiento en el plano jurídico**”, y es en ella, donde se muestra la relación jurídica como un proceso de formación de la “voluntad universal” (Ricoeur, 2006). En esta lucha el respeto juega un papel central y ocupa el lugar de la confianza, en tanto que, se define –según Kant, citado por Ricoeur- como el único móvil que la razón práctica imprime directamente en la



sensibilidad afectiva. Por otra parte, la lucha por este reconocimiento supone el caso contrario: la negación del reconocimiento y/o la pérdida del respeto. Esta negación motiva la indignación, cuyo punto más sensible corresponde a la atribución igualitaria de los derechos y la distribución inequitativa de bienes, en específico en sociedades como los países latinoamericanos. Para lograr este reconocimiento es posible asumir la responsabilidad como la manera de pasar de la indignación como humillación (lesión al respeto de sí), a una indignación *“como respuesta moral a este atentado, a la voluntad de participación en el proceso de ampliación en la esfera de los derechos subjetivos”* (Ricoeur, 2006, p. 254), lo que permite comprender la responsabilidad no sólo como dar por cierto algo, sino también el reconocimiento del mismo derecho del otro, planteando de esta manera la dignidad humana como la capacidad reconocida de reivindicar un derecho. Como colofón a este modelo de reconocimiento vale la pena preguntar ¿qué papel juega la responsabilidad, la dignidad y la justicia en la construcción de una pedagogía para las paces?

El tercer modelo de reconocimiento mutuo es la estima social. La estima social tiene como función “resumir todas las modalidades del reconocimiento mutuo que excede al simple reconocimiento de la igualdad de los derechos entre sujetos libres” (Ricoeur, 2006, p. 256). La principal presuposición la constituye la existencia de valores comunes compartidos por los sujetos, tanto en la reconstrucción como en la comprensión hermenéutica del mundo; sin embargo, este “reconocimiento social” está unido a formas específicas de “conflictualidad en el plano axiológico”, conocidas como los órdenes del reconocimiento, las economías de la grandeza, y el multiculturalismo y “política de reconocimiento”.

En cuanto a las llamadas “órdenes del reconocimiento”, Ricoeur (2006) parte del análisis de las condiciones generales de la comunicabilidad que rigen los “actos de discernimiento”. De este modo, traza las grandes líneas de la narración, tendientes a reconstruir la comprensión hermenéutica del mundo, para favorecer la constitución de la identidad personal y la organización de los sistemas sociales a través de las mediaciones de la comunicación. Estos sistemas son: el complejo socioeconómico



(incluye sistemas técnicos, monetarios y fiscales); el complejo sociopolítico (adicionando al sistema jurídico el sistema burocrático, el democrático y la organización paralela de la opinión pública); y el complejo sociocultural (que hace confluir el sistema mediático y su impacto en la reproducción cultural, y el sistema científico desde el punto de vista de su organización institucional) (Ricoeur, 2006, pp. 258- 259).

Las llamadas “economías de la grandeza” son la estrategia de justificación donde los competidores hacen acreditar sus lugares respectivos: el primer tipo de grandeza se refiere a la evaluación, que permite que los individuos a partir de una diversidad de criterios, puedan ser considerados como “grandes” o “pequeños”, en relación directa con el éxito social. En ese sentido se podría hablar de “grandeza inspirada” cuando se refiere a un artista, la grandeza inspirada de Da Vinci o el realismo mágico de García Márquez. Y a partir de allí, expone las siguientes economías de la grandeza:

la grandeza de la ciudad de la inspiración (o ciudad de Dios);

la grandeza de la ciudad de la opinión (la grandeza depende de la opinión de los otros);

la grandeza de la ciudad doméstica (fidelidad, bondad, justicia, asistencia mutua);

la grandeza de la ciudad cívica (subordinación a la voluntad general a través del contrato social);

la grandeza de la ciudad mercantil (el vínculo social se fundamenta en el intercambio);

la grandeza de la ciudad industrial (incumbe a los industriales administrar con habilidad las utilidades).

La justificación de estas grandezas crea desacuerdos entre los mundos, y puede llegar hasta la confrontación. Sin embargo, el interés se sitúa en otro lugar: “está en la capacidad de despertar mediante la crítica, a cada actor de un mundo a los valores del otro mundo, aunque tenga que cambiar de mundo” (Ricoeur, 2006, p. 265). Este proceso puede ser viable en la medida en que se tenga la capacidad de compromiso



como posibilidad para abrir la puerta del bien común. El compromiso permite ponerse de acuerdo para suspender el litigio, y a pesar de la fragilidad y la amenaza de ser susceptible de acomodo según las circunstancias, el compromiso se puede considerar como “la forma que reviste el reconocimiento mutuo en las situaciones de conflicto y de disputa derivadas de la pluralidad de las economías de la grandeza” (Ricoeur, 2006, p. 266).

Finalmente, **el multiculturalismo y “política de reconocimiento”**, según Ricoeur (2006), constituye la forma de lucha que ha popularizado el tema del reconocimiento, en específico, la luchas de grupos étnicos minoritarios y los movimientos feministas, entre otros. Se procura, entonces, el reconocimiento de la identidad distinta de minorías culturales desfavorecidas, su reivindicación en el plano social, que según la Charles Tylor -citado por Ricoeur-, se moldea en parte por el reconocimiento o por su ausencia, o también por la mala percepción que de ella tienen los demás, a tal punto, que una sociedad liberal se reconoce en el modo como trata a las minorías y en los derechos que reconoce a todos sus miembros (Ricoeur, 2006).

Sin embargo, es tal la negación de este reconocimiento a culturas distintas, que genera una búsqueda insaciable de reivindicación, produciendo con ello una especie de “conciencia desgraciada, bajo las formas de un sentimiento incurable de victimación o de una infatigable postulación de ideales inalcanzables” (Ricoeur, 2006, p. 276). Frente a este eminente peligro, Ricoeur propone tomar en consideración lo que él llama la “experiencia efectiva” de los **estados de paz**. Según el filósofo, la certeza que acompaña los **estados de paz** permite confirmar que las luchas por el reconocimiento no son una motivación moral ilusoria. Sobre este tercer modelo es necesario repetir la pregunta inicial: ¿qué le puede aportar una reflexión sobre el reconocimiento mutuo a una pedagogía para las paces? Es la idea que se intentará profundizar en las líneas que siguen. Antes, es importante acotar, que el ejercicio pedagógico, es por sí misma, un buen ejemplo de lo que Ricoeur defiende en su obra como estados de paz.



2) Estados de paz: “Ese otro que lleva mi nombre/ ha comenzado a desconocerme”⁴

Coincido con Ricoeur (2006), cuando plantea que una alternativa a la “idea de lucha” en el reconocimiento mutuo se puede encontrar en la manifestación de experiencias de paz. Asunto que para la filosofía para la paz constituye el punto de partida del giro epistemológico. Es decir, que así como existen “hechos violentos” al seno de lo social, también existen “hechos de paz”, que pueden ser evidenciados, estudiados y comprendidos: Galtung, 2010; Martínez, 2010; Jares, 1999; Hicks (comp.).1999; Lederach, 2008; Fornet-Betancourt, 2004, 2007a, 2007b, 2009). Estas experiencias de paz, según Ricoeur, se sustentan en mediaciones simbólicas que se sustraen al orden jurídico y a los intercambios comerciales, pero que no están exentos de otros obstáculos.

Uno de estos obstáculos tiene que ver con los modelos de paz que existen en nuestra cultura: *philia*, *eros* y *ágape*⁵. Sobre este último modelo, el filósofo sostiene que éste “parece refutar por adelantado la idea de reconocimiento mutuo, en la medida en que la práctica generosa del don, al menos en su forma ‘pura’, no exige, ni espera don a cambio” (Ricoeur, 2006, p. 277). Esta idea muestra como el reconocimiento puede quedar encorsetado en la idea de mutualidad, constituyendo una lógica de la reciprocidad del “yo te doy para que tú me devuelvas algo a cambio”. Sin embargo, la unilateralidad del *ágape* ejerce la función crítica respecto a esta lógica del don y el contra-don del reconocimiento mutuo, y sitúa la estima social como “aquello que se da” sin esperar retribución a cambio.

Los “estados de paz” se separan de los “estados de lucha”, como es el caso de las violencias desatadas por el deseo de venganza, y las luchas de la justicia, como se evidencia el proceso en el tribunal. El *ágape* se diferencia de la justicia, en cuanto ésta última, no puede evitar la disputa abierta y la venganza, ya que sus decisiones

⁴ Roberto Juarroz, *Poesía Vertical* (Antología esencial), publicado en internet en: http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf

⁵ Este reconocimiento mutuo los estudia desde los estados de paz: *philia* (reciprocidad), *eros* (deseo que evoca un cierto sentido de privación) y *ágape* (abundancia del corazón, ausencia de toda equivalencia, un dejar pasar activo que se expresa en las obras del amor, y el prójimo es aquél al que uno se acerca).



constituyen el germen de nuevos conflictos provocados por las múltiples justificaciones o argumentaciones que se dan en la estructura conflictual. Del mismo modo, se separa del eros, ya que se aparta del sentido de privación (lo deseado) que supone este último.

El ágape ignora el contra-don sin desconocer la relación con el otro, pero a partir de un sentido de la equivalencia que no se mide ni se calcula. El ágape se despreocupa de la ofensa pero no la desecha, sino más bien, en el sentido arendtiano, “la deja pasar”, como forma de establecer el perdón; por ello se sitúa en la permanencia, en lo que persiste, en el hombre que vemos. Ahora bien, el ágape no es un discurso ilusorio e hipócrita, sino que se sustenta en las prácticas de reciprocidad del prójimo, considerado como aquel al que uno se acerca.

El ágape es un discurso de alabanza donde el hombre se regocija, se declara y se proclama en la generosidad. Por esa razón, se opone al “enigma del retorno”, al hecho de dar para recibir algo en contraprestación, pues su acción constituye un acto de gratitud⁶ como acción del “buen recibir”. Para la gratitud los valores de los presentes son inconmensurables, pues son inestimables. Es aquello que no tiene precio, que rompe y salva la relación entre el don y el contra-don y las posibles contradicciones del espacio y del tiempo, que supone el reconocimiento mutuo⁷ (Ricoeur, 2006).

Toda filosofía es siempre filosofía situada

El ágape, entendido como el reconocimiento del ser humano como un todo, constituye una de las máximas proezas de la voluntad humana, y también una de las mayores conquistas de la condición sentipensante⁸ del hombre y la mujer; es en sí, benevolencia insuperable y bondad invencible. Esta benevolencia y bondad son manifestaciones que

⁶ De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, la gratitud (del latín *gratitūdo*) se refiere al sentimiento que nos obliga a estimar el beneficio o favor que se nos ha hecho o ha querido hacer

⁷ El reconocimiento mutuo, finalmente, se resume como “una lucha entre el desconocimiento del otro al tiempo que una lucha por el reconocimiento de sí mismo por parte de los otros” (Ricoeur, 2006, p. 320).

⁸ La condición “sentí-pensante” se refiere al “proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar” (Torre, S. 2005. *Sentipensar, fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga, Ediciones Aljibe).



no se ven porque las veamos o las realicemos, sino porque se ven y se hacen en el ámbito de los otros. En ese sentido, el carácter magnánimo del ágape, tiene razón de ser desde otros lugares, lo que motiva una reflexión filosófica desde ámbitos diferentes y desde otras representaciones, que no necesariamente corresponden con la “constelación de certezas” que nos revela el pensamiento hegemónico. La poeta argentina Alejandra Pizarnik, lo expresa de forma contundente en el siguiente poema:

Una mirada desde la alcantarilla
puede ser una visión del mundo.
La rebelión consiste en mirar una rosa
hasta pulverizar los ojos.⁹

Mirar desde ese otro lugar la filosofía, supone incorporar rasgos de nuestra cultura, de nuestro pensamiento y de nuestros sentimientos como latinoamericanos. Por ello, se intenta en este texto incluir la competencia natural de amar a los otros (Boltanski, 2000), y de reconocer las infinitas posibilidades de “experiencias de paz” que la gente construye en su vida cotidiana, como objetos/sujetos de estudio, a partir de algunos referentes de la filosofía crítica intercultural propuesta por Fernet-Betancourt, y del giro epistemológico que defiende pensadores de la paz como Vicent Martínez, (2007a, 2007b, 2009); Federico Muñoz, (2010); y Johan Galtung (2010).

Ese “otro lugar de la filosofía” puede encontrarse en las experiencias de paz de la gente, y en el ágape, su manifestación más contundente. El ágape considera al otro en el sentido de “prójimo”, no como el que está cerca de nosotros, sino como aquél que está necesitado. Este tipo de reconocimiento conlleva una práctica radicalmente opuesta a la exacerbación del individualismo y la competencia por el “acumular más”, que nos lega el capitalismo global (De Sousa Santos, 2010; Nussbaum, 2012; Wals, 2012; Hargreaves & Shirley, 2012; Castro- Gómez, S. & Grosfoguel, R., 2007). La estima social se expresa de forma sincera, inocente, práctica, paciente, realista, pero ante todo, cuida la libertad y se manifiesta a través del perdón y la generosidad (Barclay, 2002). Desde

⁹ Poema publicado por Alejandra Pizarnik en su poemario “Árbol de Diana” (1962).



esta perspectiva, el ágape, como viene planteando este texto, es el ejemplo natural de un “estado de paz”, y por lo tanto, visible en la experiencia cotidiana.

Sin embargo, hablar del amor o de los sentimientos en pleno siglo del dominio de la ciencia y la tecnología, no deja de levantar sospecha. Aunque el acto de amar constituye quizá la mayor revelación de la condición humana, hablar del tema en el ámbito académico suena cursi y se relega como un tópico de la esfera íntima del hombre racional, cuya logos es suficiente para resolver todos los problemas cotidianos. Pero el amor, no se esconde, por el contrario, muy a pesar de las prevenciones academicistas, hoy en día, continúa siendo el acicate del hombre tecnificado, que busca en el regazo de eros, su eslabón perdido (Gurméndez, 1994; Day, 2006; Fried, 2004; Furth, 1992; Chabot & Chabot, 2009; Bisquerra, 2003; Assmann, 2002; De Zubiría, 2007; Torre & Moraes, 2005; Urbina, 2012).

Con este mismo criterio puede ser considerado el ágape, más como un asunto de carácter religioso, y como una práctica ancestral de las primeras comunidades cristianas, que como una posibilidad de crear una cultura de paz, en medio, de un capitalismo salvaje que empuja al consumo y a la competencia, a través de sofisticados métodos de persuasión tecnológica.

Precisamente esta situación periférica del ágape convoca a una nueva mirada desde la filosofía. No de cualquier reflexión filosófica, sino más bien, desde la condición propia del contexto latinoamericano, en que, literalmente, se juega la vida todos los días.

La definición clásica de la filosofía desde su contenido se relaciona con el esfuerzo permanente por aclarar uno o varios de los siguientes ámbitos problemáticos: a) la cuestión de la estructura básica de la realidad: metafísica u ontología y la antropología filosófica; b) la cuestión de la cognoscibilidad: la teoría del conocimiento y la lógica; c) la cuestión del fundamento de las proposiciones normativas: la ética y la estética. Estos son los asuntos centrales de lo que occidente considera como filosofía, pero que, en el ámbito del mundo de la cotidianidad latinoamericana, no son suficientes para definir



nuestras actitudes y comportamientos frente al otro, a través del amor o la comunicación y del intercambio desinteresado, presentes en el ágape.

La causa puede estar en que esta aproximación es parcial e incompleta, y limita la posibilidad de explorar los “estados de paz” desde una mirada en clave intercultural. Wimmer (2000) propone una nueva definición de filosofía que tenga en cuenta al menos dos aspectos: en primer lugar que incluya en su significado “formas y tradiciones de pensamiento que, injustamente o por motivos contingentes, no han sido incluidas dentro de este concepto”; y por otra parte, que se distinga de “aquellas que no caben en el concepto aunque en el mercado de ideas y libros aparezcan con ese título¹⁰.”

Esta nueva visión según Wimmer (2000), tropieza con diversas imágenes del mundo, escalas de valores y formas de pensamiento que se expresan en mitos, costumbres, religiones e instituciones. La decisión de incluir o no estos puntos de vista, están supeditados a cada caso y de manera metódica se ajustarán e aquellos proyectos reflexivos que intenten responder sus preguntas, sin estar atadas sólo a la tradición o a las creencias religiosas o a cualquier otra autoridad que esté por encima de la razón humana.

Pero al intentar afrontar una nueva mirada filosófica desde el contexto, se tropezará de forma abrupta contra lo que Boaventura de Sousa Santos (2010), denomina “pensamiento abismal”, y que en resumen, son un sofisticado sistema de distinciones expresas o tácitas, donde las distinciones ocultas se convierten en el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son marcas dispuestas para el ejercicio del poder, y como tal, se erigen en forjadoras y dueñas del conocimiento, la teología y la jurisprudencia. Su fin es el de trazar las líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos: el universo “de este lado de la línea” y el universo “del otro lado de la línea”, a tal punto que ese “otro lado de la línea” simplemente no existe.

¹⁰ El texto de Franz Martin Wimmer (2000) se titula “Tesis, condiciones y tareas de una filosofía orientada interculturalmente”, se recuperó de internet el 12 de enero de 2014 de <http://them.polylog.org/1/fwf-es.htm>.



En el campo del conocimiento, la modernidad establece sus propias líneas muy bien trazadas, a través de las cuales define claramente qué es y qué no es ciencia, fija los criterios de validez y los ajusta a unos objetos y a unos métodos pre-establecidos. Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de otras formas de conocimientos cotidianos, laicos, plebeyos, e indígenas, que como es dado suponer están “al otro lado de la línea”, y son considerados de forma despectiva como creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas:

[...] así la línea invisible que separa la ciencia de sus otros modernos crece sobre una línea invisible abismal que coloca, de un lado, la ciencia, la filosofía y la teología y, del otro, conocimientos hechos *inconmensurables e incompresibles, por no obedecer ni a los métodos científicos de la verdad, ni a los de los conocimientos, reconocidos como alternativos, en el reino de la filosofía y la teología*” (De Sousa Santos, 2010, p. 14).

En este marco, pensar el ágape como posibilidad de imaginar una pedagogía para las paces, estaría expuesto a múltiples obstáculos fijados por esta “línea invisible”, que relega cualquier pensamiento alternativo a mera superchería. Siguiendo a pensadores como Fernet-Betancourt (2007a, 2007b), Wimmer (2000) y Martínez Guzmán (2010); se intenta en lo que sigue, proponer un diálogo sobre los “estados de paz”, con el ágape a la cabeza de la conversación, desde las rutas que ofrece la filosofía intercultural. Podría visualizarse una ruptura de esta línea invisible, a partir de una visión integradora, incluyente, y con una mirada de los otros desde la “alcantarilla”, tal como lo propone la poeta Alejandra Pizarnik, para evitar alejarnos de los nombres que “hilan el silencio de las cosas”, y que nos pertenecen como seres diversos, fruto de una cultura entre muchas otras, o volver a la pregunta del poeta turco Ümit Yaşar Oğuscan en su poemario “Un mundo para dos”: ¿Quién ha establecido este orden? ¿Dónde estamos?/ ¿Cómo dan vueltas estas ruedas en el vacío?/ Estas esperanzas estas oraciones estas ilusiones malditas/... Dinos ¿Cuándo se iluminará/ este oscuro destino nuestro?”¹¹

¹¹ Ümit Yaşar Oğuscan (1926-1984), es considerado uno de los poetas más fecundos e importantes de la Turquía contemporánea.



La filosofía intercultural (FI)¹²: Pensar no para plantear problemas sino para saborearlos

Según Fernet-Betancourt (2004), la filosofía intercultural (FI) tiene como fin repensar la “filosofía” desde los diferentes mundos culturales y prácticas de liberación, no para encarnar más ideas en el mundo, sino para que haya mas mundo para todos. Vista así, la FI se proyecta como un filosofar desde y con los mundos de la gente, pero orientado críticamente con la idea de la convivencia solidaria, cuya máxima expresión tendría en el ágape su ejemplo natural.

La FI se caracteriza por ser una “filosofía contextual”: no parte de ideas o teorías en abstracto, sino de las prácticas culturales en los distintos contextos en que vive la humanidad, se caracteriza por ser un “filosofar situado”, un pensamiento que brota de la vida misma en el ámbito de las cotidianidades. Una filosofía de la conversación entre contextos, donde es posible conversar en vez de argumentar, porque mientras la conversación favorece la creación y el establecimiento de lazos afectivos, el argumento apabulla al otro, lo desconoce y lo somete (Maturana, 2002). La FI ayuda a construir el pozo para buscar aquella “palabra enterrada”¹³, que ha sido sometida al silencio y el ostracismo, pero que puede ofrecer las pistas para saber, cuáles de esas palabras “son fuentes de convivencia o motivos de violencia” (Fernet, 2004, p.10).

La FI propende por un filosofar vivo en y desde muchos lugares, para declarar la no pertinencia del filosofar descontextualizado, o la mera repetición de pensamientos prestados que desconocen nuestro mundo y nuestra vida. Pero la filosofía, según Jullien (2012, p. 113), “renunció al vivir porque resultaba demasiado molesto –demasiado incómodo- para aquello que quería emprender y que era nada menos que la elaboración de un plan propio, y así pues abstracto donde pudiera operar a sus anchas el pensamiento” . La filosofía griega logró hacer olvidar el vivir, lo sepultó y lo dejó

¹² En adelante, se utilizará FI para referirme a la Filosofía Intercultural.

¹³ Roberto Juarroz en “Sexta Poesía Vertical”, lo dice magistralmente: “Hago un pozo/ para buscar una palabra enterrada./ Si la encuentro/ la palabra cerrará el pozo./ Si no la encuentro,/ el pozo quedará abierto para siempre en mi voz.”



agobiado con la pregunta por el ser, propició la abstracción de ese vivir y lo vació en la metafísica pura, y con ello, impuso la famosa línea invisible de la que habla Boaventura de Sousa Santos (2010).

Una línea invisible que visibiliza las verdades absolutas establecidas por el proyecto de occidente: la creencia en estas “verdades” facilitó de manera tajante “cargarnos de razón”, y permitió solucionar de manera radical cualquier cuestión. “La verdad es certeza y la certeza es dogma”, y desde esta posición, el fundamentalismo científico consolidó ciertas metáforas con el fin de hacer creer “que las cosas son como son” y no de otra manera, porque “es precisamente la fe en la ciencia la que permite establecer tajantemente ese cómo son las cosas y deslegitimar como superchería, atraso, utopía o delirio todo aquello que no encaje cualesquiera otras potencialidades...” (Lizcano, 2006, p. 29).

Cuando la filosofía pasa a ser parte de un sistema educativo a partir del paradigma de las certezas incuestionables, se deja de filosofar de forma espontánea y se hace filosofía sólo para acentuar determinadas características identitarias de la cultura hegemónica. Esto se manifiesta de forma concreta en las maneras como se aprende eso que se conoce como filosofía, o en cualquier otro campo del saber (Fornet, 2007b). La fijación de un estatuto de la filosofía centrada en el ontos, a espaldas de la experiencia humana, produce lo que Michel Onfray llama un pensamiento sin cerebro y sin cuerpo, una meditación sin neuronas, una filosofía sin carne, que baja del olimpo inmarcesible, para albergarse en la única parte del ser humano que acepta: el alma (Onfray, 2008).

La ubicación de la filosofía dentro de un sistema la aleja del mundo de la gente, del mundo de la vida, de la cotidianidad, de la experiencia humana. La filosofía se vuelve autorreferencial, utiliza su propia lengua y se dirige sólo a un público especializado o a sus colegas, perdiendo raigambre. Es una especie de pensamiento narcisista, en el que además, se le da el rótulo de “la filosofía como ciencia”, pero entendiendo la ciencia a la manera como la han enseñado en Occidente.



En este ámbito problemático, Fernet (2007b), propone realizar una biografía y una radiografía de nuestros conocimientos, para lo cual es necesario volver a tener en cuenta cómo conoce la gente y qué le interesa saber, esto supone el reconocimiento de los “saberes prácticos”, aquellos saberes con los que la gente va por el mundo y le permite resolver sus problemas. Que además, es necesario comunicar, en una dinámica contextual de convivencia donde se reconoce que somos seres contextuales, y que el contexto no está fuera de nosotros sino dentro. En palabras de Onfray (2008), se requiere de un filosofar que haga viable y vivible la existencia humana en aquellos lugares donde todo esté por construirse.

El problema actual, es el mundo que estamos haciendo, que en palabras del filósofo cubano, está configurado por un sistema económico capitalista, “que ha sustituido dimensiones sacrales de la cultura occidental por dimensiones de propiedad, de consumo, etc. Además esos cambios o sustituciones se han ‘legalizado’ porque se han sancionado constitucionalmente” (Fernet, 2007b, p.37). Y se encuentra respaldado por ciertos intelectuales que a pesar de su alta formación académica son “analfabetas contextuales”. Es decir, intelectuales incapaces de leer el mundo desde ese otro lugar, que puede ofrecer, para el caso que nos ocupa, la estima social o el ágape. Y por lo tanto, son incapaces de entender el diálogo entre culturas que propone la filosofía intercultural.

Para Fernet-Betancourt (2007b), el gran reto para propiciar este diálogo intercultural es el reconocimiento de las otras culturas, no como un asunto de antaño, sino como la posibilidad y el derecho de autodeterminación en el futuro, por lo que se plantea la necesidad de reconocer la diversidad no sólo a nivel retórico sino el derecho a hacer el mundo de otra manera. Es desde este diálogo intercultural donde vuelven a confluír, por una parte la filosofía, y por otra, el reconocimiento de la estima social o ágape, en el marco de una conversación que clama otras lenguas y otros oídos para revelarse en sí misma, no en los ojos de quien la mira, sino en su despliegue incesante de sí mismo hacia el otro y en sentido contrario, como cuando los amantes que intentan alejarse, se regodean una y otra vez en el abrazo, y se vuelven sobre sí mismos.



El reconocimiento social que manifiesta su potencia en el ágape, requiere una hondura desde otro lugar para “escuchar su propio latido”¹⁴; y el primer latido convoca a una filosofía, que no puede plantearse en abstracto, sino en correspondencia con la “constelación del saber” de una cultura determinada, que en el caso nuestro, preserva el influjo de occidente, pero que no se resigna a dejar en el olvido perpetuo, ese “osar andar/ sobre el saberse perdido”. Significa pensar y pensar-nos como sujetos vivos desde una filosofía del vivir, para que el presente se abra de inmediato, y podamos tropezar con el paisaje, para que nos toque y nos afecte, en vez de limitarnos a fotografiarlo¹⁵.

Para terminar este acápite es importante señalar, siguiendo a Fonet (2004, 2007a, 2007b, 2010), los puntos de encuentro entre los aportes de la filosofía intercultural como diálogo entre culturas, y la posibilidad de reconocimiento mutuo, con la invención de una pedagogía para las paces:

La posibilidad de desenmascarar las violencias impuestas por los nuevos imperativos epistemológicos y hermenéuticos del “saber global” hegemónico.

La construcción solidaria y desde la convivencia de “otros mundos posibles”, alternativos al mundo común que pretende imponer la globalización.

Un diálogo intercultural donde se respete la diversidad y quepan todas las lenguas y distintas formas de pensar, se posibilite el diálogo entre culturas y la convivencia solidaria entre los pueblos del mundo. Este diálogo intercultural se asume como una práctica de paz.

La tarea de una FI es por tanto la paz, por cuanto es una acción permanente que se construye todos los días para “aprender a vivir juntos”.

¹⁴ Esta idea la tomo prestada de la página del poeta argentino Hugo Mujica:

<http://www.hugomujica.com.ar/poemas-completos.html>, de uno de los versos de su poema “Desmesura”.

¹⁵ Sobre una filosofía del vivir, debo reconocer el profundo influjo de los “Ensayos” de Montaigne, y la placentera lectura de Françoise Jullien (2012) de su trabajo titulado “Filosofía del vivir”.



La paz es el ideal que permite desde estas prácticas interculturales desmontar el sofisma de que la globalización es el único mundo posible.

Ágape-(pe)dagogía o el camino de una pedagogía para las paces

En esta parte del texto es preciso atar cabos. Por una parte se propone el concepto de reconocimiento mutuo como posibilidad para repensar la filosofía y la educación. Y por otra, se define el ágape como el ejemplo natural de los estados de paz. En medio de estas dos ideas, se encuentra una veta de sumo interés para los estudios interculturales, pues precisamente, la acción de reconocer al otro, sin esperar una retribución directa, constituye la magna actitud de benevolencia del ser humano. Dar a quien no se conoce, al extranjero, al recién llegado, constituye la manifestación más elocuente de un “hecho de paz”.

Esta magnificencia del don encuentra en el acto pedagógico (ágape-dagogía), un nicho posible para proponer una pedagogía para las paces. El acto pedagógico es un encuentro entre extraños: un maestro y un estudiante, cuyo punto de convergencia, al menos en el sistema formal educativo, es la escuela. El maestro al iniciar un nuevo curso, por lo general, desconoce quiénes van a ser sus alumnos; y a su vez, los estudiantes ignoran quién va a ser su maestro. El maestro se sustenta en sus saberes y con su experiencia para sortear el encuentro, y el estudiante, apela, posiblemente a la curiosidad o a la displicencia, a ese “dejar pasar” de que habla Hannah Arendt.

La primera cita resulta ser una caja de sorpresas. Un escenario probable puede representarse en el encuentro satisfactorio: uno y otros se reconocen en sus fines y de primera mano delinean lo que puede llegar a ser un acto pedagógico amoroso. Aún ahí no se está exento de la disidencia afectiva. Un curso está conformado por varios estudiantes, y no necesariamente el docente es “monedita de oro” para todo el grupo. Algunos quedan contentos, pero otros no tanto. El segundo escenario se proyecta como todo lo contrario: maestro y alumnos se repelen desde el primer momento, aunque



unos pocos no caen en el seno de la primera impresión, y guardan distancia. Siendo coherentes con lo planteado hasta aquí, lo que ocurre en estos dos escenarios probables son dos formas de reconocimiento mutuo. Ricoeur (2006) plantea esta disimetría a través del pensamiento de Husserl en “Meditaciones cartesianas” (FCE, 2009) y de Emmanuel Lévinas en “Totalidad e infinito” (2012).

Husserl toma el yo desde un sentido teórico, y Lévinas, desde una percepción del otro con un sentido decididamente ético. En el planteamiento de Husserl, la alteridad del otro se “constituye en mí y a partir de mí; pero el extraño es constituido como ego para sí mismo precisamente como otro, es decir, como un sujeto de experiencia con igual razón que yo” (Ricoeur, 2006, p. 199). En otras palabras, si el yo se constituye como sujeto de acuerdo a su propia “esfera de lo propio”, el otro, a su vez, se constituye en sí mismo y crea su propia visión de ese otro que soy yo; lo cual proyectaría una disimetría permanente en la que “el yo, como otro, no es otro” (Lévinas, 2012, p. 31). Esto llevado al escenario pedagógico, supone un encuentro donde el maestro se reconoce maestro y reconoce a sus estudiantes como aprendices, pero sin salir de la esfera del sí mismo a una esfera exterior, donde el estudiante es un “conversador” válido.

Frente a esta visión, Lévinas (2012) asume la perspectiva de la alteridad desde el otro, con una basamento claramente ético, en la que, lo primero que se debe recuperar es el ser humano en cuanto “ese otro que nos afecta”. No como aquél al que se debe dominar y superar, sino “en tanto que otro, independiente de nosotros: por detrás de toda relación que podamos mantener con él, resurgiendo como absoluto” (Lévinas, 2012, p. 94). Lévinas propone reconocer a ese otro en su dimensión humana, desde una apertura ética que propicie esa relación con el otro como “rostro”, pues es ese rostro el que interpela y rompe con el mundo, el que “pone en cuestión al yo”, pero preservando una relación sin violencia “en paz con esta alteridad absoluta”. Ese rostro me habla y, con ello, “me invita a una relación inconmensurable con ningún poder que ejerza yo, ya sea disfrute, ya sea conocimiento” (Lévinas, 2012, p. 219).

Ese nuevo escenario pedagógico supone otras posibilidades. Ya no se trata de agradar o no agradar al estudiante, sino de establecer una relación inconmensurable, que no



disuelve el yo en el otro, sino que, por el contrario construye el encuentro pedagógico como hospitalidad, en la benevolencia magna que se expresa en el ágape. Porque justamente reconocer al estudiante como “ese otro distinto a mí” pero que debo acoger, supone la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, en donde lo que me reclama el alumno es una relación pedagógica desinteresada y gratuita, de donación y acogida (Mèlich, 2000).

El reconocimiento de la estima social, que se expresa en el ágape como acto pedagógico, constituye una acción de hospitalidad, en la que me reconozco como maestro cuando puedo hacerme cargo del otro, cuando lo cuido y lo dejo ser en su autonomía, “me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado” (Mèlich, 2000, p. 146). Si embargo, toda relación pedagógica, aún concebida en la esfera de los estados de paz, es ambigua – advierte Van Manen, 1998- por cuanto, se mueve entre el afecto del maestro por sus estudiantes y la intencionalidad formativa que supone su ejercicio. No se trata sólo de amar de manera desinteresada su ejercicio docente, sino también, se debe enseñar algo para la vida. Es aquí donde el reconocimiento mutuo, maestro-estudiante y estudiante-maestro, se construye alrededor de lo que por efectos semánticos denomino una “ágape-dagogía”. Es decir, un encuentro entre dos extraños, que unidos en torno al deseo de aprender, concitan en el ágape el amor compasivo motivado por el valor “sin-precio” hacia toda persona, aceptando tanto sus potencialidades como sus fragilidades, tal como lo señala Jordán (2011, p. 63): “Te quiero como eres, pero también como lo que aún no eres, y estás llamado a ser”.

Ahora bien, en este punto es preciso regresar a la lectura de estas nuevas ideas a la luz de un nuevo interrogante: ¿qué relaciones se pueden encontrar entre una pedagogía intercultural y una teoría del reconocimiento como ágape o estima social? Aunque a lo largo del texto se ha procurado hilar los conceptos de interculturalidad, reconocimiento, ágape y pedagogía para las paces; sin duda, el aporte del pensamiento intercultural contribuye a visualizar otras ideas sobre este asunto.



Y en ese sentido, conviene recordar que, una cuestión fundamental de la educación intercultural según Fornet (2009), se enfoca hacia la calidad del ser humano, en la perspectiva de replantear las necesidades humanas no como “carencias” que se deben satisfacer a como de lugar, para ponerla en otro plano: considerar las necesidades como una señal antropológica de que “nos necesitamos”. En otras palabras, lo que se sugiere es la fabulosa idea de reconocer que “seres de necesidades” son más bien “seres que se necesitan”. En esa perspectiva, la calidad de la pedagogía no dependería de la metodología ni de los docentes, sino de la calidad de ser humano que se está formando. La orientación de la práctica pedagógica se proyectaría hacia la promoción de un ser humano dignificado y ennoblecido, lo cual requeriría de una pedagogía del discernimiento de las epistemologías que tenemos a disposición, en la que, el maestro necesita al estudiante, y éste, de su maestro.

Al reconocernos como “seres que nos necesitamos”, el acto pedagógico vuelve al punto anterior: la relación entre maestro y estudiante está mediada por la benevolencia del don. Sin embargo, la filosofía intercultural propone una serie de tareas en el campo educativo que se deben asumir con prontitud, dado que el capitalismo global tiene otros intereses, que es preciso develar:

El estudio de la manera como la cultura tecno-científica de Occidente ejerce su poder hegemónico, y en específico como las universidades somos reproductoras y cómplices de esta monopolización del poder.

La reestructuración de los contenidos para la función de una pedagogía intercultural, con el fin de cuestionar una enseñanza orientada al profesionalismo puesta al servicio de una sociedad mercantilizada.

Una pedagogía para la autonomía y la desobediencia cultural.

La inclusión de la categoría pedagógica “mundo de la vida”, entendido como el ámbito de aprendizaje en y por las comunidades, su lugar de “saber llevar la vida y autocorregirse”. El mundo de la vida es el lugar genuino de la pedagogía.



Hablar de educación y/o pedagogía para las paces implica tratar temas como la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del medio ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura para la paz. Es decir, supone un conjunto de aspectos y procesos vitales para la vida personal y social de los seres humanos. Y a la vez constituyen un gran reto para el aseguramiento y preservación de la vida en el planeta, que bien pueden resumirse en la convivencia o, en el “saber vivir juntos”, en un marco de pluralidad cultural y de pensamiento:

Una pedagogía de la interculturalidad implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros. Y, también, a ser críticos respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana. (Fornet, 2007b, p. 8)

En ese mismo sentido, el filósofo cubano propone una educación que forje una escuela de traductores, una escuela en la cual nos podamos traducir mutuamente. Dicho esfuerzo de traducción se desarrollaría como un proceso hacia dentro, puesto que “Eso de valorar al otro, hacer la valoración mutua y mostrar el mutuo reconocimiento como voluntad de traducirse a sí mismo, de ser traductor para el otro. El centro del traductor está en el otro” (Fornet, 2007b, p. 51). Idea que aproxima los conceptos de Ricoeur (2006) sobre el reconocimiento mutuo, el ágape y la alteridad en el sentido en que lo propone Lévinas (2012).

Otro tema que propone Fornet (2009) para una pedagogía intercultural es la redefinición de la función del docente, ya no como simple transmisor de saberes considerados universales por la cultura hegemónica, sino como un ejercicio de orientación:

Orientar, es decir, estar en condiciones de ofrecer orientación significa que alguien sabe hacia donde se quiere ir en el campo en cuestión. Pero ¿qué significa saber hacia donde ir? ¿significa conocer el camino? ¿significa simplemente conocer la dirección en la que posiblemente se halla el camino? ¿cómo nos orientamos? ¿nos orientamos desde lo que ya sabemos? ¿lo que ya sabemos nos sirve para saber a dónde queremos ir? El saber siempre nos señala



en donde estamos ubicados; pero, si queremos ir más allá... (Formet, 2009, p. 34).

De igual modo, en el texto “Interculturalidad en procesos de subjetivación”, Fornet (2009) propone una revisión de las prácticas culturales, con el fin de poder cuestionar lo que llama “las prácticas de inclinación cultural”. Este ejercicio a manera de autopoiesis, en conversación con las prácticas de docencia como reconocimiento de lo que somos, del “ser maestro”, sugiere un conjunto de interrogantes que nutren una pedagogía para las paces:

1º nivel: reflexión sobre mi propia práctica docente, tomo conciencia de ella y me pregunto: ¿qué cultura expreso cuando hago esa práctica docente? ¿de dónde viene esa inclinación? ¿tengo esa inclinación porque he nacido en esa cultura o no coincide esa inclinación con la cultura en que he nacido?

2º nivel: ¿coincide esa inclinación o no con la cultura que yo aprendí? ¿quiénes fueron los que me transmitieron esa cultura (la escuela, mi abuela, mis padres, mis tíos, un profesor)? Cumplido con este aprendizaje cultural de mi ejercicio docente ¿soy responsable o no de mi práctica docente? ¿soy un sujeto o una marioneta de mi cultura?

3º nivel: asumir la “culpabilidad” en la que solemos caer cuando realizamos ciertas prácticas de una forma y no de otra ¿cómo actuar?

4º nivel: es la línea de la voluntad. La inclinación me da la oportunidad de preguntarme ¿quiero cambiar mi práctica docente, o no? ¿cómo quisiera yo realizar mi práctica? ¿en qué contexto o ámbito de aprendizaje?

La pedagogía para las paces se construye a partir de una redefinición del concepto de educación, que puede alimentarse en el concepto de reconocimiento mutuo propuesto por Ricoeur (2006). En específico, tomando como fundamento el reconocimiento de la estima social o ágape, considerado por este autor, y defendido a lo largo de este texto, como el ejemplo natural de los estados de paz. Mientras el eros corresponde al amor pasional o amor erótico y la philia al amor familiar, el ágape se refiere al amor por el



desconocido, por el recién llegado, por aquella persona que nos necesita. En ese sentido, el maestro y la escuela en general, requiere cuanto antes una transformación, que recupere el encuentro pedagógico como un ejercicio del don “sin esperar nada a cambio”, en el que, desde la mirada “entre culturas”, que propone la interculturalidad, sea posible el reconocimiento de los hechos de paz como una experiencia humana, posible.

A manera de conclusión

La paz debe ser mi paz, en una relación que parte de un yo y va hacia otro; en el deseo y la bondad, en que el yo a la vez se mantiene y existe sin egoísmo. La paz se concibe partiendo de un yo que se ha cerciorado de la convergencia entre moralidad y realidad, o sea, de un tiempo infinito que, a través de la fecundidad, es su tiempo. (Lévinas, 2012, p. 346).

Las luchas por el reconocimiento arrastran diversos peligros y prevenciones, que Paul Ricoeur (2006) advierte de manera inteligente. Sin embargo, el reconocimiento del ágape en el ámbito pedagógico desde una mirada intercultural, ofrece un rico panorama para reconocer las múltiples manifestaciones de “estados de paz” que se dan de forma expedita en la vida cotidiana de las personas. El ágape no constituye sólo una práctica que se manifiesta en ciertas culturas religiosas, sino que aparece de forma natural como un rasgo inherente a las relaciones humanas. Existen incontables estados de pacificación entre la gente, que superan los hechos violentos o de guerra. Son más los que “hacen la paz”, que los que se dedican a “hacer la guerra”.

La vida en las comunidades vulnerables es el ejemplo vital y palpable de esta tesis que estoy presentando. En este ámbito, donde la inequidad social, el abandono del Estado, la inseguridad, la delincuencia, el desempleo, y en la mayoría de los casos, la estigmatización social, confluyen de forma contundente, la gente resuelve de forma pacífica sus problemas de convivencia. Se construye tejido social desde la carencia, a través de múltiples redes que la gente teje y que les permite sobrevivir.¹⁶

¹⁶ Estos ejemplos de prácticas de paz manifiestas en torno al ágape comunitario, son tomados del contacto directo con la comunidad del autor con su Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. El grupo de investigación ha desarrollado varios



Un ejemplo concreto de estas prácticas de paz son las “ollas comunitarias”. La gente de manera espontánea se reúne para compartir una sopa, en la que todos aportan y todos comen. Nadie sale del barrio, sin almorzar un domingo. Los vecinos cocinan de forma comunitaria y cada uno pone lo que tiene. Hay lugar para la conversación festiva, la música y el baile; y a fe que le pasan mejor que en ciertos estratos sociales de clase alta. Otro ejemplo del ágape comunitario se observa cuando los vecinos unen esfuerzos y recursos para arreglar la vía de acceso al barrio, el parque infantil, la escuelita del sector, el templo, la cancha de fútbol, o la solidaridad con el vecino que cae en desgracia y no tiene para comprar la medicina, o para enterrar a sus muertos. Son estados de paz que merecen resaltarse, porque es a partir de estas prácticas como la gente vive en su cotidianidad.

Otra forma de ágape que se da en las comunidades vulnerables son las fechas especiales. Por lo general la comunidad no deja pasar desapercibidas la fiesta de la madre, del padre, los cumpleaños de algún miembro de la familia, las festividades del barrio o fiestas patronales, los ritos religiosos, la visita de un familiar. Cualquiera de estos ejemplos se constituyen en acontecimientos festivos en la comunidad. La gente comparte de forma espontánea y todos se sienten invitados. Se conversa, se baila y se come delicioso. Se estrechan lazos afectivos y de solidaridad, se establecen compadrazgos y nuevas amistades. Y se asiste a la fiesta así no se lleve el regalo. Es decir, auténticas manifestaciones del ágape, donde se acepta al invitado sin esperar nada a cambio, sólo su presencia, su rostro y su amistad sincera.

Del mismo modo como el ágape se da en las comunidades, también merece una reflexión desde la escuela. Las prácticas pedagógicas son por naturaleza, práctica de paz, en la que un maestro amoroso da a sus estudiantes no sólo un conjunto de conocimientos, sino que le indica el camino para que pueda ser. El ágape en la escuela no es una nueva asignatura del currículum, sino una actitud para sumir la docencia de

proyectos en el Barrio Valles del Rodeo y Barrio Simón Bolívar, que se caracterizan por albergar un número considerable de personas víctimas del desplazamiento forzado, al igual que hombres y mujeres en proceso de reintegración a la vida civil.



la misma manera como la gente abre sus puertas, y su corazón, para compartir un almuerzo comunitario.

La filosofía intercultural puede hallar en estas manifestaciones naturales de los seres humanos, una veta importante para seguir pensando su propio camino de reconocimiento desde la cotidianidad. Encontrarle sentido a las acciones de la gente en su propio medio y proponerlas como fundamentos para una “filosofía para las paces”, o en palabras de Francisco Muñoz (2010), como “paces imperfectas”, susceptibles de observarse en el medio natural para comprenderlas y resaltarlas, constituye una tarea inmediata por emprender.



Bibliografía

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid, Narcea.

Barclay, W. (2002). *Palabras griegas del nuevo testamento*. Alabama, Casa Bautista de Publicaciones. Recuperado el 26 de enero de 2014, de: [http://sebip.org/doc_pdf/Diccionarios/Barclay,%20William Palabras%20Griegas%20del%20NT.pdf](http://sebip.org/doc_pdf/Diccionarios/Barclay,%20William%20Palabras%20Griegas%20del%20NT.pdf)

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, Cisspraxis.

Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias*. Buenos Aires, Amorrortu.

Chabot, D., & Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional, sentir para aprender*. México, Alfa y Omega.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid, Narcea.

De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente, más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, Clacso.

De Zubiría, M. (2007). *La afectividad humana*. Bogotá, FIPC

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de internet de: <http://www.rae.es/>

Fornet-Betancourt, R. (2004). *La interculturalidad como alternativa a la violencia*. Publicado en *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, Aachen (Alemania), Instituto de Misionología missio e. V.

Fornet-Betancourt, R. (2007a). *La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana*. Lima, Revista Solar N° 3, pp. 23-40.



Fornet-Betancourt, R. (2007b). Sobre el concepto de interculturalidad. México, CGEIB-Consorcio Intercultural.

Fornet-Betancourt, R. (2009). Interculturalidad en procesos de subjetivación. México, Consorcio Intercultural.

Fried, R. (2004). La pasión de aprender. Chile, Cuatro Vientos.

Furth, H. (1992). El conocimiento como deseo. Madrid, Alianza.

Galtung, J. (2010). Futuro de la investigación para la paz. En: "Todavía en búsqueda de la paz". Zaragoza (Esp.), Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).

Gurméndez, C. (1994). Estudios sobre el amor. Barcelona, Anthropos.

Hargreaves A., & Shirley, D. (2012). La cuarta vía, el prometedor futuro del cambio educativo. Barcelona, Octaedro.

Hicks, D. (Comp) (1999). Educación para la paz. Madrid, Morata.

Jares, X. (1999). Educación para la paz, su teoría y su práctica. Madrid, editorial Popular.

Husserl, E. (2009). Meditaciones cartesianas. México, FCE.

Jordan, J. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ético- pedagógica. En revista Educación XXI, 14, 1, pp. 59-87. Madrid, UNED.

Juarroz, R. (s.f) Poesía Vertical (Antología esencial), publicado en internet en: http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf

Jullien, F. (2012). Filosofía del vivir. Barcelona, Octaedro.

Lederach, J. P. (2008). La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz. Bogotá, Norma.

Lévinas, E. (2012). Totalidad e infinito. Salamanca, Sígueme.



Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Ediciones Bajo Cero: www.bajo-cero.org

Martínez, V. (2010). *Cómo pensar la paz: una perspectiva desde la filosofía para hacer las paces*. En "Todavía en búsqueda de la paz". Zaragoza (Esp.), Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Chile, Dolmen

Mélich, J., & Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.

Montaigne, M. (2006). *Ensayos completos*. Madrid, Cátedra.

Muñoz, F. (2010). *¿Cómo investigar para la paz? Una perspectiva conflictiva, compleja e imperfecta*. En "Todavía en búsqueda de la paz". Zaragoza (Esp.), Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).

Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Katz.

Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir*. Bogotá, Círculo de lectores.

Pizarnik, A. (s/f). *Árbol de Diana*. En <http://www.los-poetas.com/e/pizarnik.htm>

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México, FCE.

Torre, S., Moraes, C. (2005). *Sentipensar, fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga, Ediciones Aljibe.

Urbina, J. (2012). *La pasión de aprender, el punto de vista de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Manizales, CINDE- U. de Manizales.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.

Walsh, K. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*. Quito, Abya Yala.



Wimmer, F. M. (2000). Tesis, condiciones y tareas de una filosofía orientada interculturalmente. Recuperada de internet el 12 de enero 2014 en: <http://them.polylog.org/1/fwf-es.htm>



3er Congreso Latinoamericano
de Filosofía de la Educación



FFYL · UNAM · ALFE