Hacia una pedagogía de la responsabilidad

Towards a Pedagogy of Responsibility

Dr. José Mauricio Contreras San Juan
Académico Departamento de Formación Pedagógica UMCE
Coordinador Ejecutivo Cátedra Unesco
Ñuñoa, Santiago de Chile
jose.contrteras_s@umce.cl

Resumen
En Latinoamérica nos encontramos con al menos dos discursos que habitan este territorio respecto del currículum, la modernidad del sujeto occidental, eurocéntrico y anglosajón y lo andino ancestral que se resiste al proceso homogeneizador occidental, en esta tensión, los procesos de enseñanza aprendizaje de resistencia a los procesos de subjetivación del sujeto moderno, encuentran su convergencia en las teorías sociocríticas y la cosmovisión andina, una dualidad complementaria de resistencias emancipadoras.
El currículum al ser abordado desde la epistemología sociocríticas se constituye en un dispositivo que pone en tensión los propósitos de la subjetivación occidental orientadas a un sujeto productivo, reproductivo y disciplinado, sumado a ello, las lógicas de saber/poder desde la potencia trascendente que implica la cosmovisión andina, el sujeto moderno, queda en una posición de trascender desde un sujeto que vive en la sociedad, hacia un ser humano que vive en comunidad.
La pedagogía de la responsabilidad es uno de los caminos posible para que ocurran los procesos transformadores, es la convergencia de sentidos y racionalidades para trazar trayectorias de saber/poder, relevando la responsabilidad de compartir la vida en comunidad y en armonía con el cosmos.

Palabras clave: Currículum, Subjetivación, Socio Crítico, Cosmovisión Andina, Responsabilidad.

Abstract
In Latin America, we encounter at least two discourses that inhabit this territory regarding the curriculum: the modernity of the Western, Eurocentric, and Anglo-Saxon subject, and the ancestral Andean worldview, which resists the homogenizing process of the West. Within this tension, teaching and learning processes that resist the processes of subjectivation of the modern subject find convergence in socio-critical theories and the Andean worldview, constituting a complementary duality of emancipatory forms of resistance.
When approached from a socio-critical epistemological perspective, the curriculum becomes a device that places in tension the purposes of Western subjectivation, oriented toward a productive, reproductive, and disciplined subject. Added to this are the logics of knowledge/power arising from the transcendent potential implied by the Andean worldview. Thus, the modern subject is positioned to transcend from being a subject who lives in society toward becoming a human being who lives in community.
The pedagogy of responsibility is one possible path for transformative processes to occur. It represents the convergence of meanings and rationalities through which trajectories of knowledge/power can be traced, highlighting the responsibility of sharing life in community and in harmony with the cosmos.

Keywords: Curriculum, Subjectivation, Socio-Critical Theory, Andean Worldview, Responsibility.

1. Introducción

EL PARADIGMA SOCIOCRÍTICO

> Es de indiscutible importancia la responsabilidad que tenemos, en cuanto seres sociales e históricos portadores de una subjetividad que desempeña un papel importante en la historia...
>
> (Paulo Freire)

El paradigma socio crítico genera y gestiona conocimiento para la transformación de la sociedad, (Ricoy Lorenzo, 2006), constituyéndose en una alternativa a los paradigmas tradicionales positivistas e interpretativos, el paradigma positivista tiene como propósito controlar y predecir la conducta del sujeto en la sociedad, (Espinosa, 2011), el paradigma interpretativo busca comprender por qué el sujeto hace lo que hace en la sociedad, (Walker Janzen, 2022) y con ello insistir con los propósitos positivistas. El paradigma sociocrítico tiene como propósito la transformación de la sociedad y en consecuencia la transformación del contexto donde habita él sujeto, con ello la transformación del propio sujeto.

Las teorías críticas tienen como propósito promover la transformación de la sociedad generando respuesta a los problemas específicos presentes al interior de las comunidades desenmascarando y/o descifrando los procesos históricos, los cuales han distorsionado sistemáticamente sus significados y subjetividades por medio de los dispositivos de subjetivación, (Basualdo, 2023), intencionado patrones de conducta y desempeño del sujeto en la sociedad, y que en contextos comunitarios, por sus características, ofrecen una resistencia a dichos procesos de subjetivación.

La praxis es considerada un campo formal de conocimiento donde exige que cada uno de nosotros no actúe como un sujeto neutral, sino que tenga una posición frente al mundo y al conocimiento. Así, tenemos la responsabilidad de mirar los procesos formativos, identificando el lugar que en éstos tienen las ideologías; las hegemonías de todo tipo; las subordinaciones; las relaciones de poder; las exclusiones e inclusiones; las opciones curriculares; las diversas conceptualizaciones que se tienen sobre el campo de la acción pedagógica; las convergencias y divergencias de las distintas racionalidades y otras categorías propias que puedan surgir del contexto mismo. (Campos., 2020).

Todos los sujetos al aproximarse a su objeto de estudio, inicialmente, lo realizan desde una dimensión teórico-práctica, la cual transita y se despliega en un segundo momento desde lo subjetivo-teórico, el proceso socio crítico y transformador requiere que el sujeto sostenga el lugar de la praxis, es desde este lugar donde se inician los procesos transformadores, tensionando los discurso y las practicas cotidianas, las cuales activan proceso de posicionamiento respecto de estas tensiones, ello implica un movimiento en los distintos planos de acción del sujeto, entre los cuales se encuentran; su subjetividad; la reflexión; sus discursos y sus prácticas contextualizadas.

El objeto de estudio desde el paradigma socio crítico, es la práctica, es la acción, la cual se realiza en contextos y territorios, desde la voz de aquellos que habitan dichos lugares, ello implica implicarse, la objetividad destinada a identificar un producto o meta queda diluida en el proceso histórico cultural en el cual el sujeto moderno se despliega en la praxis. El proceso se constituye como "lo relevante", los aprendizajes se despliegan y comparten en dicho contexto y territorio, lo histórico cultural es contextualizado con el sujeto moderno implicado. Los aprendizajes son compartidos, con actores implicados, activando los procesos transformadores desde la reflexión crítica, la experiencia concreta y simbólica, desde lo cultural, entendida ésta como autorreconocimiento que genera proyectos históricos (Chiappo, 1986).

"Nada puede darse sin contexto, las formas de pensar, de sentir y de actuar responden a categorías hegemónicas situadas en contextos históricos determinados" (Basoalto, 2020).

Esta relación evidencia la contradicción que sostiene la enseñanza tradicional, por una parte, desde el paradigma sociocrítico, queda en tensión una enseñanza que valide y valore la transmisión de conocimientos, pues ello implica posicionarse desde un lugar de poder, con prácticas autoritarias, repeticiones, y memorización entre otras acciones de disciplinamiento y control, con ello la clase tiende al aburrimiento y el cansancio de los estudiantes, quienes se vuelven pasivos/receptivos.

Por otra parte, la educación tradicional reduce y separa el rol docente en dos funciones, docencia como una acción distinta de la investigación, visibilizando a los buenos docentes pero que no investigan y los buenos investigadores pero que son pésimos docentes.

Desde una epistémica sociocrítica la relación docencia-investigación son inseparables. No hay docencia sin investigación, como no hay teoría sin práctica (Basoalto, 2020). Para que exista investigación debe haber un docente investigador, ello requiere de un investigador/docente con sus estudiantes, "no existe "un" sujeto del conocimiento como en el enfoque positivista, sino "los" sujetos que tienen un objeto de investigación, que, en códigos sociocríticos, es la cátedra, es decir, lo mismo que "se va a enseñar", es el problema que se plantea ser conocido (Basoalto, 2020).

La sala de clases se constituye en el laboratorio para la construcción de conocimiento *desde los estudiantes, con los estudiantes y para los estudiantes*, en un territorio-contexto epistemológico, la tarea didáctica se convierte en "saber proponer" el estudio de su propia cátedra como objeto de investigación.

> Mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos... (Freire, 1994).

Todo paradigma implica una ideología a la base de manera explícita, en este sentido el paradigma socio crítico explicita una serie de procesos de gestión del conocimiento y cómo estos permitirán las transformaciones de las estructuras sociales y las respuestas desde los sujetos que habitan la sociedad, esta gestión del conocimiento desde la práctica pone en tensión la relación del sujeto en la sociedad en oposición a un ser humano en comunidad.

Esta tensión implica que desde el paradigma socio crítico se relevara la comprensión del como fortalecer y potenciar los procesos de interacción con los integrantes de comunidad, desde los integrantes de la comunidad y para la comunidad.

"... promover la Transformación Social dando respuesta a problemas específicos presentes al interior de las comunidades, pero con la participación de sus integrantes" (Arnal, 1992).

2. Marco Metodológico

2.1 Principios cosmovisión andina

La Cosmovisión Andina concibe la realidad como una totalidad, junto con una comprensión cíclica del espacio y el tiempo, los cuales son visualizados como un todo interconectado y en constante evolución, el espacio es la expresión de un cosmos que integra todo lo que existe, y el tiempo está interconectado en ciclos que se repiten una y otra vez en diferentes etapas y momentos de la vida.

Para los runakuna , es decir, 'conjunto de gente' que comparten un mismo espacio geográfico, trasfondo socio-cultural e idioma nativo, la comprensión cíclica del espacio y tiempo es desde la integración con esta totalidad, este orden cósmico el cual comprende cuatro *Principios Fundamentales* que la sostienen, (Estermann 2015), a saber; *Complementariedad*, *Reciprocidad*, *Correspondencia* y Relacionalidad, mediante los cuales se conectan todos los elementos del cosmos desde lo individual y lo colectivo en conformidad con la naturaleza y con ello se establecen las condiciones y propósitos de la vida cotidiana del Runa, para (Estermann, 2015):

> El principio de relacionalidad da cuenta que todo se encuentra conectado o relacionado entre sí, constituyendo una totalidad, la vida cotidiana es parte de la existencia, se explica a través de las diversas interacciones en los distintos ámbitos de la vida y el conocimiento es consecuencia de una experiencia colectiva.

Este principio muestra que la existencia para la cosmovisión andina implica la vida, la muerte, la naturaleza, el hombre, la mujer y la comunidad, como un todo único, relacionado e interdependiente, donde cada componente es clave para lograr un sistema armonioso y de relaciones en equilibrio.

Este principio para la cosmología andina da cuenta que todo se encuentra conectado relacionado entre sí, constituyendo la vida y el cosmos como un todo. Es la existencia es una red o serie de interrelaciones en todos los ámbitos de la vida, en palabras de (Estermann, 1998):

El principio de *complementariedad* da cuenta que los opuestos se complementan, los pares no son antagónicos, (individuo-comunidad, noche - día, siembra -cosecha, hombre-mujer, montaña-valle, vida-muerte, etc.), los pares conforman una unidad de los pares, la unidad complementaria, para (Lajo, 2006):

> Los pares son la base desde el mundo andino mediante la cual se sostiene la pluralidad, lo heterogéneo como cualidad, como rasgo característico de la naturaleza y de la existencia, esta cualidad promueve la convivencia armónica y recíproca de los complementarios (opuestos), es en lo reciproco donde se producen las transformaciones fundamentales en el mundo de la vida y la naturaleza.

(Lajo, 2006) afirma que: "el mundo indígena todo es par o se da por parejas, lo que se presenta como impar, existe en nuestra apariencia solo transitoriamente" (p. 96).

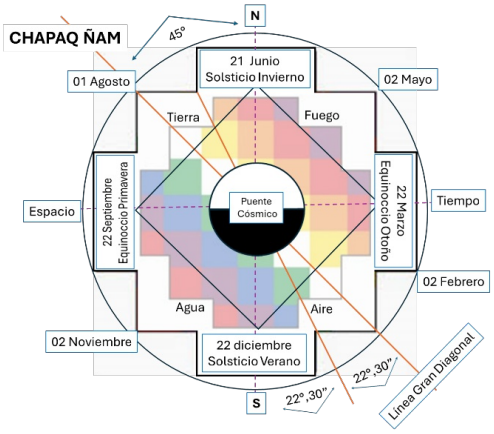
El principio de reciprocidad da cuenta de la existencia de un orden cósmico en el cual el ser humano es parte y, por tanto, sus acciones en todos los ámbitos de la vida tienen una contraparte para el equilibrio cósmico, en la vida cotidiana, acciones como el trueque, la siembra y la cosecha, para (Estermann, 1998) a través de este principio: establece que los actos del ser humano están condicionados mutuamente de manera recíproca en función del nivel o magnitud de la acción desplegada, en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

El principio de correspondencia da cuenta que cada una de las partes de la realidad debe estar en equilibrio en armonía, implica una relación mutua y bidireccional entre dos, de tipo cualitativo y simbólico, que considera la existencia de una conexión entre el macrocosmos y el microcosmos, entre lo superior y lo inferior, entre lo que fue y lo que será, entre lo humano y no humano, etc., en donde cada uno necesita del otro para encontrar su significado o sentido, el cual está directamente relacionado con el principio de complementariedad.

2.2 Chakana

Para Timmer (2003), la *Chakana* es considerada uno de los signos y símbolos más importantes de la cosmovisión andina, la palabra *Chakana* es un término Quechua, está compuesta por *CHACAY*, que es cruzar, y *NA* lo que hay, o *HANAQ* lo superior, significa puente o escalera, en *Aymara* es *Pusi chakani*, los cuatro puentes, denominada por occidente como la cruz del sur.

Las dimensiones, espacio temporales y energéticas del mundo andino, de la Chakana, están en sus formaciones circulares, son tres círculos concéntricos que simbolizan los tres Pachas, Hanana Pacha, Kay Pacha Ukhu Pacha, quedando pendiente en las explicaciones el lugar que le corresponde en la Chakana a la Hawa Pacha. Pacha, como dimensiones espaciotemporales y energéticas del mundo andino



Hanan Pacha el círculo o esfera exterior, expresa potencial, del fuera, que siempre 'va siendo' o 'puede ser', el tiempo fluye desde dentro hacia afuera y, sin embargo, regresa siguiendo ciclos permanentes, es el mundo que ya paso, que ya fue, pero que sigue siendo, que permanece y que sigue potenciándose, es la esfera por la cual ya transcurrimos, aunque aún está existiendo, el mundo de lo que está fuera del aquí y del ahora.

Un segundo círculo interior, mínimo, epicentrico al *Ukhu Pacha*, que expresa él dentro, la agitación de lo ferviente, o de lo vertiente, de donde sale toda la energía, lo que fluye del interior del tiempo y del espacio, es el mundo que no se puede ver, lo subyacente, lo que está por realizarse o realizándose siempre. Aunque, entre los dos círculos, interior y exterior, existe un campo de encuentro de los dos anteriores: el *Kay Pacha*, el mundo del aquí-y-ahora, que en realidad es un umbral, *punku* o *chakana*, puerta o puente, como tránsito entre las otras dos esferas. (LAJO, 2006, como se citó en Fehlauer, 2016, p.74).

Las figuras de los cuadrados consideradas las dimensiones de naturaleza corpuscular o material del *chakana* definen los tres cuadrados concéntricos, proporcionales y yuxtapuestos a los círculos del *Pacha*. La *chakana* corporificada, define lo que (Estermann, 1998), denomina como "*topografía pachasófica*"(p.161), donde se simboliza y distribuyen los pares complementarios, afirmándose los nexos entre todos los fenómenos y la dimensión cósmica de todo conocimiento. (LAJO, 2006, como se citó en Fehlauer, 2016, p.78).

Según (Estermann, 1998, p. 170), "*gran parte de la 'ética andina' tiene como finalidad asegurar el funcionamiento vital de estos 'fenómenos de transición' como expresión del Yanantinkuy*". En este sentido, la chakana es un espacio intermediario, con cuatro puntas, llamada "zona de transición de la *chakana*", la cual tiene la función de asegurar la relación primordial.

Las grandes fiestas andinas (como, por ejemplo, *Inti Raymi* -la fiesta del sol andina- realizada en ocasión del solsticio de invierno) son "representaciones cósmicas", con, sobre todo, enunciaciones y ritualidades relacionadas con las "zonas de transición" de la chakana.

La comunidad de la *Pachamama* incluye a todos los "seres" animados e inanimados que componen la matriz relacional del mundo, fuente de la vida (pensada como permanente actualización de la energía del *Yanantinkuy*, creación y recreación del mundo).

Para (Brun 2009), en la cosmovisión andina, perdura un equilibrio entre los seres vivos, las diferentes energías y las diferentes identidades, para el runa, la pacha no solo es tiempo y espacio, es lo que trasciende el tiempo y el espacio, es una forma de vivenciar la dualidad cósmica y terrenal, como parte de la vida cotidiana.

En la cosmovisión andina, no se habla de derechos, sino de la responsabilidad de ser parte constitutiva de una comunidad, contribuyendo a la armonía del cosmos. Esta perspectiva representa una dimensión ética que se expresa en su vida cotidiana, es desde un buen vivir.

3. Conclusiones

El sujeto moderno sujetado a su subjetividad, habitando la sociedad desde el epicentro de la razón, es subjetivado para que cumpla los propósitos de la modernidad, un sujeto productivo, reproductivo y disciplinado, la consecuencia fundamental es contar con un *buen cliente*.

El paradigma socio critico poner en tensión las prácticas y propósitos de la generación de conocimiento con el propósito de predecir y controlar la conducta del sujeto, en oposición a la generación de conocimiento intencionados para emancipación del sujeto y con ello la transformación de la comunidad y la sociedad, constituyéndose en un dispositivo de resistencia a la razón occidental.

Esta tensión, respecto del sujeto que habita la sociedad, en la cual, el sujeto es el epicentro de toda gestión del conocimiento situándolo en modo productivo, disciplinado y reproductivo, en tanto desde la cosmovisión andino ancestral, el ser humano que vive en comunidad, no es epicentrico, es parte de la totalidad, es parte del buen vivir en comunidad, habitan un territorio primario de autogestión de sus procesos de responsabilidad en armonía con su entorno y el cosmos.

En nuestro Latinoamérica, habitamos lo andino ancestral desde la chacana, los principios de la cosmovisión andina es un ser humano que vive en armonía con el cosmos, habita desde el cuerpo donde todo ocurre como vivencia, las emociones que lo relacionan con otro tan legítimo como si mismo, la vivencia trascendente que implica siempre un aquí y ahora, un darse cuenta en modo presente y la razón que dan cuenta de sus procesos cognitivos, es un ser humano que vivencia la responsabilidad desde sí mismo hacia el cosmos como un todo en armonía, es una responsabilidad en reciprocidad.

Los procesos de enseñanza aprendizaje destinados a subjetivar al sujeto moderno, encuentran una convergencia entre las teorías sociocríticas y la cosmovisión andina, en la medida que ambas relevan el valor de la responsabilidad con la vida, con la comunidad, como un proceso desde ellos con ellos y para ellos.

Transitar hacia una Pedagogía de la Responsabilidad implica incorporar los principios de la cosmovisión andina, con la potencia simbólica de chacana, el compromiso y respeto por el otro como un ser viviente, la comunidad como lugar que se habita, la naturaleza como otro que merece nuestro cuidado y crianza, un ser viviente, en conexión y en armonía con el cosmos.

Es una Pedagogía de la responsabilidad que propone una formación de seres humanos responsable de sus procesos y de los otros seres vivos, comprometido con su entorno, que sean capaces de sentir y actuar, desde una ética y consideración hacia los demás. De esta forma, se busca construir una sociedad más justa, solidaria, equitativa y tolerante, desde la formación de un ser humano que vive en comunidad, en armonía con el cosmos.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, *26*(73), 249-264. Giorgio Agamben, Qu'est–ce qu'un dispositif?, Éditions Payot & Rivages, París, 2007. La traducción es de Roberto J. Fuentes Rionda.

Arnal, J. (1992). *Investigación Educativa, Fundamentos y metodologías*. Barcelona (España.)

Basoalto Campos, V. (2020). La formación pedagógica en el modelo educativo de la universidad metropolitana de ciencias de la educación, Documento de trabajo interno Departamento de Formación Pedagógica UMCE.

Basualdo, J. L. (2023). *¿Qué es un dispositivo? apuntes conceptuales para su aplicación en el territorio*.

Brun, H. Zenteno. (2009). Acercamiento a la visión cósmica del mundo Andino. *Punto Cero. Universidad Católica Boliviana*, *14*(18), 83-89.

Chiappo, L. (1986). Identidad cultural y calidad de la educación. Ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de Especialistas en Currículum. Asociación Chilena de Currículo Educacional, Osorno, 1983.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.

Estermann J. (2015). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Segunda edición. Quito: Abya Yala; 2015.

Estermann, J. (2015). *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Editorial Abya-Yala.

Espinosa, C. B., Agudelo, L. B., & Pachón, M. P. M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, *25*(57), 101-120.

Fehlauer, TJ (2016). *El pensamiento andino de la diferencia*. Clube de Autores.

Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.

García, F., & Roca, P. (2004). *Pachakuteq, una aproximación a la cosmovisión andina*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Lajo, J. (2006). *Qhapaq Ñan: La ruta inka de sabiduría*. Editorial Abya Yala

Larco Hoyle, R. (1938). *Los mochicas*. Casa editora "La Crónica" y "Variedades", SA Ltda. Lima.

Ricoy Lorenzo, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*.

Timmer, H. (2003). *La chakana. De kosmos fluistert zijn namen*.

Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, *34*(2), 13-33.