



COSMOSABER INDÍGENA PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA POSMODERNIDAD Y LA GLOBALIZACIÓN

RODRÍGUEZ VERGARA, MARÍA AUXILIADORA

Programa Ciencias de la Educación y Humanidades, Vicerrectorado de Planificación
y Desarrollo Social, Universidad Nacional Experimental de Los Llanos
Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ)
Barinas, Venezuela.

Correo electrónico: profesoramariarodriguez@gmail.com

Fecha de envío: 01-12-2021/ Fecha de aceptación: 09-08-2025.

Resumen

El presente ensayo constituye un avance del proyecto doctoral de la autora, denominado: *La irruanáati y la toga. Diálogo de saberes en la universidad venezolana: cosmosaberes indígenas para una interculturalidad crítica*, cuya categoría central es el *Cosmosaber*: saberes articulados con las concepciones cosmogónicas propia de cada grupo



étnico o pueblo indígena. Se aborda desde la perspectiva de la posmodernidad, pues la misma da cuenta de la tensión entre la universalidad de la educación acordada en la ONU y la educación en contextos caracterizados por una diversidad cultural, lingüística y étnica, y cómo dicha categoría es clave en el abordaje de la necesaria interculturalidad de los proyectos educativos de las universidades venezolanas, para desafiar esta tensión en tiempos de globalización.

PALABRAS CLAVES: pueblos indígenas, educación universitaria, cosmosaber, postmodernidad

CONNAISSANCES COSMIQUES AUTOCHTONES POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DU POSTMODERNISME ET DE LA MONDIALISATION

Résumé

Cet essai constitue une avancée dans le projet de doctorat de l'auteur, intitulé : *Les Irruanáati et la Toge. Dialogue des savoirs à l'université vénézuélienne : Cosmoconnaissance autochtone pour une interculturalité critique*. La catégorie centrale de cosmoconnaissance, savoir articulé aux conceptions cosmogoniques de chaque groupe ethnique ou peuple autochtone, est abordée sous l'angle du postmodernisme, car elle reflète la tension entre l'universalité de l'éducation reconnue par l'ONU et l'éducation dans des contextes caractérisés par la diversité culturelle, linguistique et ethnique. Cette catégorie est essentielle pour aborder la nécessaire interculturalité des projets éducatifs des universités vénézuéliennes, afin de remettre en question cette tension à l'heure de la mondialisation.

MOTS-CLÉS : peuples autochtones, enseignement universitaire, cosmoconnaissance, postmodernisme



COSMOCONHECIMENTO INDÍGENA PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL A PARTIR DO PÓS-MODERNISMO E DA GLOBALIZAÇÃO

Resumo

Este ensaio é um avanço do projeto de doutorado da autora, intitulado: *Os Irruanáati e a Toga. Diálogo de Saberes na Universidade Venezuelana: Cosmoconhecimento Indígena para uma Interculturalidade Crítica*. A categoria central do Cosmoconhecimento: conhecimento articulado com as concepções cosmogônicas de cada etnia ou povo indígena, é abordada a partir da perspectiva do pós-modernismo, pois reflete a tensão entre a universalidade da educação pactuada pela ONU e a educação em contextos caracterizados pela diversidade cultural, linguística e étnica. Esta categoria é fundamental para abordar a necessária interculturalidade dos projetos educacionais nas universidades venezuelanas, a fim de desafiar essa tensão em tempos de globalização.

PALAVRAS-CHAVE: povos indígenas, educação universitária, cosmoconhecimento, pós-modernismo

INDIGENOUS COSMOKNOWLEDGE FOR INTERCULTURAL EDUCATION FROM POSTMODERNISM AND GLOBALIZATION

Abstract

This essay is an advance of the author's doctoral project, entitled: *The Irruanáati and the Toga. Dialogue of Knowledge in the Venezuelan University: Indigenous Cosmoknowledge for a Critical Interculturality*. The central category of *Cosmo knowledge*: knowledge articulated with the cosmogonic conceptions of each ethnic group or indigenous people, is approached from the perspective of postmodernism, as it re-



flects the tension between the universality of education agreed upon by the UN and education in contexts characterized by cultural, linguistic, and ethnic diversity. This category is key to addressing the necessary interculturality of educational projects at Venezuelan universities, in order to challenge this tension in times of globalization.

KEYWORDS: indigenous peoples, university education, Cosmoknowledge, postmodernism

INTRODUCCIÓN



A 204 años de la Batalla de Carabobo, batalla que marcó la ruta y el momento hacia la independencia no solo de Venezuela sino de una buena parte de nuestro continente suramericano, cabe citar un pensamiento del estratega insigne de dicho combate, el Libertador Simón Bolívar, expresado en el Discurso de Angostura, en febrero de 1819, que decía que

[...] las naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso con que camina la educación. Ellas vuelan, si ésta vuela; retrogradan, si retrograda; se precipitan y hunden en la oscuridad, si se corrompe, o absolutamente se abandona.¹

Desde esta perspectiva, para nosotros. entonces, la educación universitaria o superior sería el indicador concreto de lo que ha planteado ese sistema educativo como proyecto de país que guía esa marcha de la nación.

1 Vicente Lecuna, *Papeles de Bolívar* (Venezuela: Litografía del Comercio, 1917), 301-302.

La educación universitaria en cada nación se aborda desde diversas posiciones teóricas e ideológicas, pero hay metas que intentan unificar criterios a los fines de garantizar que ésta sea un verdadero derecho humano, y son las que están convenidas en las Metas del Milenio de la Agenda 2030, expresadas en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), establecidos por las Naciones Unidas en 2015, con el fin de lograr un futuro sostenible para todos en el año 2030. Estos objetivos, que incluyen la erradicación de la pobreza, la protección del planeta y la promoción de la paz y la prosperidad, constituyen acuerdos para la acción para todos los países.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS son:

- Fin de la pobreza: erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
- Hambre cero: poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición, y promover la agricultura sostenible.
- Salud y bienestar: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
- Educación de calidad: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- Igualdad de género: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
- Agua limpia y saneamiento: garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
- Energía asequible y no contaminante: garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.





- Trabajo decente y crecimiento económico: promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.
- Industria, innovación e infraestructura: construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
- Reducción de las desigualdades: reducir la desigualdad en y entre los países.
- Ciudades y comunidades sostenibles: lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- Producción y consumo responsables: garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- Acción por el clima: adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- Vida submarina: conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- Vida de ecosistemas terrestres: gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de la biodiversidad.
- Paz, justicia e instituciones sólidas: promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.
- Alianzas para lograr los objetivos: revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Como se puede destacar, cada uno de los 17 objetivos de la Agenda 2030 necesita de la educación para poder alcanzarse; no obstante, el ODS número 4

contempla: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, con siete metas y tres modalidades de aplicación, para el cual se convino una agenda mundial: Educación 2030, como programa que concreta el compromiso mundial por el desarrollo de oportunidades educacionales, basada en “los principios de derechos humanos y dignidad, justicia social, paz, inclusión y protección, así como de *diversidad cultural, lingüística y étnica* y de responsabilidad y rendición de cuentas compartidas” (subrayado nuestro).²

Para las instituciones y gobiernos que en 2015 acordaron lo que se ha denominado la Declaración de Incheon, y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4, en este se asume como aprendizaje a lo largo de la vida lo siguiente:

el aprendizaje a lo largo de la vida reposa en la integración del aprendizaje y la vida, lo que comprende actividades de aprendizaje para personas de todas las edades (niños, jóvenes, adultos y ancianos, niñas y niños, mujeres y hombres), en todos los contextos de la vida (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante diversas modalidades (educación formal, no formal e informal), que en conjunto responden a una amplia gama de necesidades y exigencias relativas al aprendizaje. Los sistemas educativos que promueven un aprendizaje a lo largo de la vida aplican un enfoque holístico de la educación que abarca todo el sector, en el que participan todos los subsectores y niveles, con miras a garantizar que se brinden oportunidades de aprendizaje a todas las personas.³



2 UNESCO, *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030* (EE UU: UNESCO, 2015) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
3 *Ibid.*, 30.

Para esta declaración, la concreción de este aprendizaje para toda la vida se plantea

Como complemento y suplemento de la enseñanza formal, deberán ofrecerse oportunidades amplias y flexibles de aprendizaje a lo largo de la vida por medios no formales, con recursos y mecanismos adecuados, y mediante un aprendizaje informal estimulante, aprovechando entre otras cosas las TIC.⁴

Estos Objetivos de Desarrollo Sustentables para el 2030, en comparación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio del 2000-2015, tal como destaca la UNESCO en la citada declaración, avanzaron en cuanto se centran en el afianzamiento y ampliación del acceso, de la inclusión y la equidad; sin embargo, como plantea Mato, el desafío no es solo garantizar la inclusión a indígenas, afrodescendientes y personas culturalmente distintas a las instituciones de educación superior (IES), sino hacer que éstas sean más pertinentes con la diversidad cultural, incorporando el diálogo de saberes, la diversidad de valores y modos de aprendizaje en las políticas, planes y programas del sector, así como ratificar con acciones el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y región.⁵

La *paradoja* que implica lograr el ODS N° 4, de una educación inclusiva y equitativa con “visión, transformadora y universal”⁶, que considere la diversidad cultural, lingüística y étnica, con oportunidades de aprendizaje que integre



4 *Ibidem.*

5 Daniel Mato, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (Caracas: IESALC, 2017), 12.

6 UNESCO, *Declaración de Incheon y...*, 7.

el aprendizaje a la vida, en contextos como el de nuestra América, caracterizado por la pluriculturalidad, los plurisaberes, para nada universales, con profunda desigualdad; demanda la inclusión de cosmosaberes en el sistema educativo.

Cuando nos referimos a cosmosaberes, son los saberes articulados con las concepciones cosmogónicas propia de cada grupo étnico, que requieren una educación más que universal y equitativa, sino que sea realmente promotora de oportunidades de aprendizaje que articulen e integren los diversos contextos de la vida (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) con el aprendizaje formal y no formal o cosmogónico de los grupos históricamente excluidos.

Esta paradoja expresa lo que denomina Maffesoli⁷ tensión fundadora, que a su juicio caracteriza la socialidad posmoderna. En este caso se destacan dos grandes tensiones: por un lado, la tensión entre el planteamiento convenido mundialmente de universalidad de la educación en contextos de relativismo cultural o pluriculturalismo nuestroamericano; esto se encuentra expresado en otra tensión concreta, la de la educación para la vida en todos los contextos de la vida, como el de las familias propias de grupos étnico específicos, educación asumida como complementaria, en tensión con la educación formal uniformadora y universal, que excluye esos saberes para la vida y que demandan ser incluidos en la educación formal, no como complemento o suplemento de la misma, sino como educación formal para una real inclusión, que exige incorporar los cosmosaberes indígenas a la educación formal.

Con respecto al debate sobre los derechos humanos en tiempo de globalización y posmodernidad, Peña⁸ plantea que a lo largo de la historia de creación y



7 Michel Maffesoli, *El tiempo de las tribus* (México: Siglo XXI Editores, 2014), 32.

8 Leonel Peña, "Globalización y postmodernidad en los discursos y las prácticas de los derechos humanos," *Derecho y Realidad*, vol. 9, no. 18 (2011).

desarrollo de los derechos humanos, estos han sido objeto de crítica desde el mismo campo de su producción, catalogándose como abstractos y racionalistas, como instrumento político tanto para ocultar formas de poder como para enfrentar los mismos; como expresiones de reconocimiento recíproco; por lo que han sido objeto de diversos ataques que, a su juicio, debilitan su contenido y sus cimientos.

Se propone el autor determinar el impulso emancipador o alienador que puede tener el ejercicio de los derechos humanos, con el análisis de varios casos tratados por la Corte Constitucional Colombiana, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, y el Sistema Interamericano de Protección.

En el análisis destaca que, así como hay activismo judicial como vía de escape a la dominación, también hay procesos judiciales alienadores y/o emancipadores. Destacaremos uno de los tres casos referidos por el autor en los que coinciden el proceso de emancipación y alienación en el mismo ámbito



En el caso *Awas Tingni Comunidad Mayagna (Sumo) contra Nicaragua*, que es la primera vez que se admiten los derechos de los pueblos indígenas a la propiedad sobre sus territorios ancestrales, se concreta la lucha por el reconocimiento de los derechos de estos pueblos, con lo que se concretaría un proceso de emancipación, pero, a la vez, se entiende el derecho en términos del concepto occidental capitalista del derecho a la propiedad, contrario a la idea comunitaria cosmogónica de la propiedad de los pueblos afectados, con lo cual se concreta el proceso de la alienación.⁹

Afirma el autor que no son en sí los fallos los que producen emancipación, sino que estos propician en los actores la demanda de emancipación, por

9 *Ibidem*, 92.

lo que son los movimientos sociales los que conquistan la emancipación social con la estrategia jurídica propiciada por el activismo progresista de la Corte, mas no expresamente la Corte, por lo que sus potencialidades emancipadoras son limitadas, porque las promesas de emancipación de los documentos o acuerdos jurídicos y de las acciones de las cortes, por sí solas no logran la acción emancipadora.

En conclusión, considera el autor a la alienación como un concepto difuso que tiene varios instrumentos que la potencian, entre ellos, el derecho, que puede servir tanto de instrumento de emancipación del individuo a partir de la ejecución de sus derechos, como de activador de la alienación, lo que a su juicio implica un arduo trabajo para alcanzar el ideal democrático de hombres iguales o libres, o de hombre total y democracia plena. En tal sentido, lograr que el Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4, concretado en la Declaración de Incheon, y su Marco de Acción, sea un instrumento de emancipación, en nuestro caso de los saberes indígenas en el sistema educativo universitario, pasa desde la perspectiva del autor por constituir movimientos sociales que los impulsen, de, como dice Spivak, pasar de sujetos subalternos a sujetos emancipados.



DESARROLLO

Estas tensiones entre emancipación y alienación, entre universalidad de la educación en contextos caracterizados por una diversidad cultural, lingüística y étnica, se pueden comprender desde la perspectiva de la posmodernidad

expresadas en autores como Michel Maffesoli,¹⁰ Jean Francois Lyotard,¹¹ Jürgen Habermas,¹² Gianni Vattimo,¹³ Rigoberto Lanz,¹⁴ Zygmunt Bauman,¹⁵ Boaventura de Sousa Santos,¹⁶ como un signo de la crisis del episteme moderno, y la propuesta de cosmosaberes como indicador de estar efectivamente en tiempos posmodernos y postcoloniales, como veremos en las categorías principales de estos/as autores/as.

MAFFESOLI EN *EL TIEMPO DE LAS TRIBUS Y POSMODERNIDAD*. LA PARADOJA EDUCACIÓN UNIVERSALISTA PARA UNA NACIÓN MULTIÉTNICA Y PLURICULTURAL, Y LAS METÁFORAS DE LOS SABERES IGNORANTES Y COSMOSABERES INDÍGENAS



Michel Maffesoli, en sus libros *El tiempo de las tribus*¹⁷ y *Posmodernidad*,¹⁸ nos aporta algunos elementos que facilitan el abordaje del estudio de la

-
- 10 Maffesoli, *El tiempo de las tribus...*; Michel Maffesoli, *Postmodernidad* (México: Universidad de las Américas Puebla, 2007).
- 11 Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna. Informe sobre el saber* (Argentina: Editorial R.E.I., 1991).
- 12 Jünger Habermas, *Teoría de la acción comunicativa, Volumen I: La razón y la racionalización de la sociedad* (España: Grupo Santillana, 1999).
- 13 Gianni Vattimo, *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna* (España: Editorial Gedisa S.A., 1987).
- 14 Rigoberto Lanz, *El discurso posmoderno: crítica de la razón escéptica* (Venezuela: CD-CHT-UCV, 2000).
- 15 Zygmunt Bauman, *Modernidad Líquida* (Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004).
- 16 Boaventura de Sousa Santos, *Tesis sobre la descolonización de la historia* (Argentina: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais – CES, 2022).
- 17 Maffesoli, *El tiempo de las tribus...*
- 18 Maffesoli, *Postmodernidad...*

problemática de la educación universitaria para los pueblos indígenas. En su libro *Posmodernidad*,¹⁹ destaca que quizá la palabra con la cual podemos comprender nuestra tradición cultural es separación, que constituye hasta ahora la enseñanza universitaria “(...) la cual funciona como un corte que permite multiplicar: naturaleza-cultura, cuerpo-mente, materia-espíritu... es sobre lo que se sustenta la separación entre una cultura ‘cultiva’ –cognitiva– y una cultura popular, invalidada o minorizada o marginada”, es “una racionalización generalizada de la existencia”.²⁰

La modernidad, a su juicio, primero rompió la imagen, subrayó y realzó la razón, separó las cosas, lo cual condujo al universalismo y hacia un tipo de cultura uniformizada, que conduce a la devastación del mundo, que lleva al “saqueo ecológico multiforme que tenemos hoy (...) macdonalización que sería el proceso de uniformidad de devastación y saqueo de las culturas del mundo”.²¹

Esa separación sobre la que se sustenta la enseñanza universitaria, y esa cultura uniformizada, universalista, impide el reconocimiento de los saberes indígenas en el espacio universitario.

Como alternativa a ésta se presenta la rebelión de lo imaginario, o la re-
vuelta con fuerza de las imágenes, donde hay algo contra el universalismo que realza el particularismo desde el punto de vista epistemológico.²² Para Maffesoli, la posmodernidad “es sinergia de lo arcaico y del desarrollo tecnológico, sinergia de lo fundamental, lo que estuvo primero, entre las cosas arcaicas



19 *Ibid.*

20 *Ibidem*, 68-69.

21 *Ibidem*, 70.

22 *Ibidem*, 71.

cas y el desarrollo tecnológico (...) la tribu se pierde en la memoria, es lo que realmente une”.²³

En el fondo, la imagen es una estructura mesocósmica, pues sirve de enlace entre el microcosmo y el macrocosmo, tiene una función de comunión, y “este enlace entre el micro y el macrocosmo puede ser el macrocosmo social o puede ser el macrocosmo cósmico natural en sus diversas modulaciones (...). En el fondo se trata de un amor *mundi*, porque estamos acostumbrados a odiar el mundo”.²⁴

Maffesoli, en su libro *El tiempo de las tribus*,²⁵ plantea que, en pleno siglo XX e inicio del XXI, la metáfora del tribalismo, presente desde tiempos inmemoriales en los flujos grupales, se hace cada vez más evidente en las sociedades contemporáneas, desde el estudio de lo que él denomina sociedades hispanas, pero de América Latina. Para Maffesoli, esta vuelta del tribalismo se da confrontándose, complementándose, anteponiéndose al ideal de progreso de las sociedades modernas, a la violencia totalitaria que ese ideal ha ejercido a lo largo de dos siglos en las sociedades inscritas en la modernidad.

Para la metáfora del tribalismo, en ese desencanto contra el mito del progreso, no son las grandes instituciones las que prevalecen en la dinámica social, sino las pequeñas que (re)aparecen progresivamente como micro grupos naciendo en diversos campos (sexuales, religiosos, deportivos, musicales, sectorarios), es un reagrupamiento de los miembros de una comunidad específica con el fin de luchar contra la adversidad que los rodea.²⁶



23 *Ibidem*, 72.

24 *Ibidem*, 73.

25 Maffesoli, *El tiempo de las tribus...*

26 *Ibidem*, 6.

[...] antes de ser político, económico o social, el tribalismo es un fenómeno cultural. Verdadera revolución espiritual. Revolución de los sentimientos que pone en relieve la alegría de la vida primitiva, de la vida nativa. Revolución que exacerba el arcaísmo en lo que tiene de fundamental, de estructural y de primordial. [...] bastante alejadas de los valores universalistas o racionalistas característicos de los actuales detentadores del poder [...]. Es esto lo nativo, lo bárbaro, lo tribal: dice y redice el origen, y por esto otorga de nuevo vida a aquello que había tendido a anquilosarse, a aburguesarse, a institucionalizarse. En este sentido, el regreso a lo arcaico en numerosos fenómenos contemporáneos expresa, la mayor parte del tiempo, una fuerte carga de vitalidad.²⁷

Afirma Maffesoli que la paradoja es la marca esencial de los momentos cruciales y de los cambios históricos, destacando que la metáfora del tribalismo expresa la paradoja que se encuentra entre la tradición y la modernidad, entre el salvaje y el civilizado, entre la parte “originaria” de las sociedades tradicionales y esa parte progresista de “la racionalidad prometeica”.²⁸ Para América Latina las paradojas han sido una constante en su historia, de allí que afirme que en las sociedades hispanoamericanas hay elementos que pueden servir y dar de hecho a las problemáticas de las ciencias sociales europeas, instrumentos para pensar su paradoja, afirmando que América Latina ha retroalimentado la sociología europea en los últimos decenios.

En tal sentido, se lee entrelínea que esas características de la posmodernidad se hacen más evidentes en nuestro continente, por ello, para Maffesoli *el desafío para las ciencias sociales latinoamericanas radica en su capacidad de adaptar las herramientas heurísticas a las paradojas*, a las dinámicas contra-

27 *Ibidem*, 17-18.

28 *Ibidem*, 6.



dictorias de su localidad, a la dinámica polisémica, que es necesario traducir, comprender, *desmenuzar con precaución de manera metafórica*. Inspirada en este desafío, este ensayo propone la *paradoja* de la educación universalista convenida con la UNESCO en los ODS 2030 y nuestra realidad multiétnica y pluricultural universitaria, al menos en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ), generando la *metáfora* de los *saberes ignorantes*, como los saberes predominantes en el espacio universitario que niegan e invisibilizan la multiplicidad de saberes que conviven en nuestra universidad. Esto genera altos índices de mortalidad educativa en los estudiantes indígenas de nuestra alma mater y que obligan como alternativa a ésta a crear la metáfora de los cosmosaberes indígenas, la cual contiene mucho de los elementos de las cuatro metáforas de Maffesoli.

Maffesoli, a través de cuatro metáforas, hace un intento de comprender lo que está sucediendo en América Latina en el marco de la reflexión de la sociología del cotidiano. Primero, la metáfora del bárbaro inyecta la sangre nueva en las sociedades contemporáneas; bárbaro, no en el sentido peyorativo de la modernidad, sino en el sentido de lo que va a romper la monotonía, el encierro de los valores establecidos y desgastados. En el bárbaro se encuentra una doble interpretación: entre el esquema de la marginalización y la atracción exótica-folclórica, y el carácter reivindicativo de la pluralidad cultural, con el bárbaro se trata de la actitud de renovación de la norma establecida o el contornamiento de las reglas instituidas. Es la idea de la sed por el otro-allá, es la expresión de alejarse del lugar que promueve un enclaustramiento en sus propios valores y, por lo contrario, buscar la renovación por medio de los valores externos.

La otra metáfora es la de la sed por el otro-allá, que expresa una sed de la conquista, no solo del bienestar social, sino también de un mundo lejano,



donde se aspira la conquista de lo movible, de lo pasajero, de lo imponderable. La tercera metáfora es la del policulturalismo, la polisemia, el multiculturalismo, de todo aquello que no va a reducirse a la unidad, el esfuerzo intelectual de no desdeñar el carácter de lo movible, el hervidero cultural que yace ahí y que traduce la aceptación de una realidad arcaica, la legitimación del politeísmo de valores, una especie de reafirmación y refuncionalidad de lo local, que es, sin duda, una de las grandes características de la posmodernidad, no sin conflicto, con desacuerdo que es el que da cuenta de cambio histórico. Finalmente, la metáfora de la anomia, como la dinámica de lo no estable, es el resumen metodológico de las metáforas del bárbaro, de la sed del otro-allá, del policulturalismo, de la heterogeneidad, de la polisemia, es la expresión de la vida, que no se encierra en un valor.

Finalmente, Maffesoli trabaja bajo el título vivencia, proxémica y saber orgánico, otra característica de la posmodernidad, que no es solo el fin de los grandes relatos sino el nacimiento de una multiplicidad de ideologías vividas día a día y que descansan en valores cercanos, es decir, el ejercicio de la vivencia y la proxémica. Él la denomina vitalismo social, como un

Pensamiento orgánico: [...] insistencia en la penetración intuitiva: visión desde el interior, en la comprensión: registro global, holística de los diversos elementos de lo dado y en la experiencia común: lo que se siente junto con los demás como algo constitutivo de un saber vivido.²⁹

Para Maffesoli, el vitalismo y el “sentido-comunología” son afines, y su unión acentúa el valor del presentismo, cuya riqueza nunca se explorará lo su-

29 *Ibidem*, 188.



ficiente, este expresa la complejidad cotidiana, la “cultura primera”, eso que se conoce como conocimiento ordinario.

Para resolver nuestra paradoja inicial, y sobre todo reorientar y reimaginar nuestros cosmosaberes originarios, hay que hacerlos desde este vitalismo social, pues: “Las constelaciones indeterminadas necesitan que sepamos destacar las identificaciones sucesivas y el estetismo (las emociones comunes) que las traduce debidamente”.³⁰ De allí que estos cosmosaberes se pueden considerar expresión de constelaciones culturales, ya que: “Cosmos significa sistema armonioso compuesto por la naturaleza orgánica y los seres vivos, incluyendo el agua, la tierra, las montañas, los bosques, el aire, los astros y otros; representa lo existente, visible y espiritual”.³¹ Por otro lado saber como los epistemes, posiciones ontológica y axiomáticas que guían las diversas significaciones, que rigen a los seres humanos en su interacción con la Madre Tierra y el Cosmos, o cosmovisión.



COSMOSABER

Como se destaca, el término o categoría cosmos, cósmico, pre moderna, es retomado en los estudios posmodernos. Para nuestro trabajo, la categoría cosmosaber se inspira en los trabajos sobre cosmotecnia de Yuk Hui, filósofo chino que comparte la reevaluación de la idea de naturaleza realizada por

30 *Ibidem*, 191.

31 Ministerio de Educación de Bolivia, *Educación Primaria Vocacional. Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad* (Bolivia: Estado Plurinacional de Bolivia, Serie Currículo Documento de Trabajo, 2014), 9. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/VER/2015/TX_PLANES-Y-PROGRAMAS-PRIMARIA--05-05-14.pdf

antropólogos del llamado “giro ontológico”, para quienes, tal como significa para las culturas no-europeas, la naturaleza no puede equipararse al naturalismo característico de la modernidad, la cual opone naturaleza a cultura. Esta concepción naturalista de una naturaleza universal –el mono-naturalismo– y muchas culturas particulares –el multiculturalismo– es confrontada desde una noción alternativa, derivada de la cosmovisión amerindia. Esta revitalización de lo no moderno se expresa en la reconceptualización de estos antropólogos en la relación entre lo humano y lo no-humano y, por lo tanto, invitan a ir más allá de la dicotomía naturaleza-cultura que circunscribe todas las visiones a una cosmovisión occidental.

De la misma manera como el giro ontológico confronta la oposición entre naturaleza y cultura, la cosmotecnia de Yuk Hui se propone superar la dicotomía de la modernidad entre naturaleza y tecnología. No con una rehabilitación de ontologías o cosmologías premodernas o no-modernas, sino, por el contrario, mirando al futuro desde una disciplina imaginativa e inventiva en busca de *nuevas* tecnologías, con una pluralidad de cosmotecnia

en la que las diferentes esferas culturales que existen en todo el mundo no están llamadas a retirarse a sus antiguas estructuras cosmológicas, [...] sino imaginar e inventar nuevas prácticas de formación tecnológica del mundo, *inspirándose* de las ideas detrás de estas estructuras.³²

Se propone en tal sentido el estudio de otras tradiciones de pensamiento más allá de las occidentales, en la búsqueda de ideas sobre cómo abordar de

32 Pieter Lemmens, “La cosmotécnica y el giro ontológico en la era del antropoceno,” *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, vol. 25, no. 4 (2020), 4.



manera diferente “la unificación entre el orden moral y el orden cósmico a través de actividades técnicas”,³³ como denomina Hui la cosmotecnia.

Según la cosmotecnia, “todas las técnicas son fundamentalmente cosmológicas y todas las cosmologías son fundamentalmente técnicas”,³⁴ subrayando que la tecnología no es una categoría universal transcultural, sino que depende en su desarrollo de un factor cosmológico no técnico que es específico de la cultura. La referencia a una multiplicidad de cosmotecnias involucra múltiples epistemologías y epistemes que abren un discurso sobre la tecnodiversidad a fin de superar la actual homogeneización y planetarización tecnológica, de allí que proponga Hui, la elaboración de historias de cosmotecnia específicas de la cultura, “[...] y ver cómo estos diferentes entendimientos pueden ser reconsiderados y reevaluados para reorientar y reimaginar la globalización tecnológica actual con su casi completa eliminación de la tecnodiversidad desde una perspectiva cosmotécnica”.³⁵

De la misma manera como Hui confronta la oposición entre naturaleza y tecnología, el cosmosaber confronta la dicotomía entre saber erudito y saber salvaje, o la paradoja del saber universal pretendido por las universidades en espacios pluriculturales, a los fines de valorar las ontologías no modernas y no occidentales, como la de los pueblos indígenas, específicamente en este caso de los estudiantes indígenas de la UNELLEZ, no para “volver nativo” ontológicamente a los estudiantes no indígenas de la UNELLEZ, sino para fomentar



33 Fernando Wirtz, “Yuk Hui y la pregunta por la cosmotécnica,” *Caja Negra Editora*, 1 de septiembre de 2020, <https://cajanegraeditora.com.ar/yuk-hui-y-la-pregunta-por-la-cosmotecnica/>

34 Lemmens, “La cosmotécnica y el giro ontológico...”, 5.

35 *Ibid.*

la imaginación ontológica en nuestra búsqueda de otros modos de (co)existencia menos destructivos y alienantes. Es ver cómo estos diferentes saberes no occidentales pueden ser reconsiderados y reevaluados para reorientar y reimaginar la globalización/homogenización cultural actual, con su intención de eliminación de la diversidad de cosmogonías constitutiva de nuestra nación multiétnica y pluricultural. Cosmosaber: epistemes, posiciones ontológicas y axiomáticas, asumidas por cada pueblo originario en correspondencia con su representación de lo existente, visible y espiritual, como sistema armonioso en su interacción con la Madre Tierra y el Cosmos, como escribimos antes.

JEAN FRANCOIS LYOTARD EN *LA CONDICIÓN POSTMODERNA. INFORME SOBRE EL SABER. COSMOSABER, ALTERNATIVA A LOS METARRRELATOS, EL SABER NARRATIVO PARA UNA PLURALIDAD DE JUEGOS DE LENGUAJE*



Para comprender el tema que nos ocupa, otro autor que nos aporta categorías importantes desde la posmodernidad es Jean François Lyotard, quien en su libro *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*,³⁶ realiza el estudio de la condición del saber en las sociedades –a su juicio– más desarrolladas, asumiendo como condición “postmoderna” el término que designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado las reglas de juego de la ciencia, la literatura y las artes a partir del siglo XIX, en su relación con la crisis de los relatos, término que, según este autor, está *en uso en el continente americano*.

Plantea que, así como la ciencia está en conflicto con los relatos, pues los asume como fábulas, la “postmoderna” no cree en los metarrelatos (filo-

36 Lyotard, *La condición postmoderna...*

sofía metafísica) que venía usando la ciencia en la modernidad para legitimar el saber. Este desuso del metarrelato, indica, expresa una crisis de la filosofía metafísica, y la de la institución universitaria que dependía de ella.

Con respecto al *saber en las sociedades informatizadas*, se plantea la hipótesis que el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada posindustrial y las culturas en la edad llamada post-moderna. Asume al saber científico como una clase de discurso afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos, en las cuales tanto los “productores” del saber como sus utilizadores, deben y deberán poseer los medios para traducir los nuevos lenguajes expresados en la nuevas máquinas. Esto hace que el saber se convierta en una mercancía en la que están por un lado los proveedores y, por el otro, los usuarios del conocimiento, en la que priva la relación productores y consumidores de mercancías, de tal forma que el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado, ya que el mismo se ha convertido en la principal fuerza de producción. Esta situación quita el privilegio que los Estados-naciones modernos detentaban y detentan aún en lo que concierne a la producción y difusión de conocimientos. Ya el saber no será difundido en virtud de su valor “formativo” o de su importancia política (administrativa, diplomática, militar), sino de su valor como mercancía. De allí que el cumplimiento de la ODS Nº 4 requiere un fuerte movimiento político que exija a los estados nación cumplir con su compromiso.

En cuanto al *problema de la legitimación*, destaca que la transformación de la naturaleza del saber tiene sus efectos sobre los poderes públicos y sobre las instituciones civiles, efectos que resultarían poco perceptibles desde otras perspectivas, ya que se admite como evidente que el saber científico y técnico se acumula. Lo que se discute es cómo unos lo imaginan regular, continuo y



unánime, mientras que otros lo hacen de forma periódica, discontinua y conflictiva. Este autor admite que el saber científico no es todo el saber, sino que ha estado en excedencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber, el narrativo. Estos conflictos generan la duda de los científicos en cuanto a la valoración del estatuto presente y futuro del saber científico, lo que crea el debate sobre la legitimación de la ciencia, la cual se encuentra indisolublemente relacionada con la de la legitimación del legislador, por lo que la cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno.

Respecto al *método: Los juegos de lenguaje*, Lyotard pone el acento en los actos de habla, y dentro de esos actos, su aspecto pragmático. La invención continúa, de giros, de palabras y de sentidos, en el plano del habla, es lo que hace evolucionar la lengua y procura grandes alegrías. Pero, a juicio del autor, hasta ese placer no es independiente de un sentimiento de triunfo, conseguido al menos sobre un adversario. La idea de una agonística del lenguaje no debe ocultar el segundo principio que es complemento suyo y que rige su análisis: que el lazo social está hecho de “jugadas” de lenguaje.

Cuando trata el tema *de la naturaleza del lazo social: la alternativa moderna*, plantea que si se quiere tratar el saber en la sociedad contemporánea más desarrollada, una cuestión previa es decidir la representación metódica que se hace de esta última, la cual en principio se da entre dos modelos: la sociedad como un todo funcional (un todo orgánico o sistémico de Parsons), la sociedad dividida en dos (un modelo diferente de la sociedad y otra idea de la función del saber que se puede producir en ella y que se puede adquirir). Pues no se puede saber lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparece. La alternativa parece clara: homogeneidad o dualidad intrínsecas de lo social, funcionalismo



o criticismo del saber, que distinguen dos tipos de saber, uno positivista que se dispone a convertirse en una fuerza productiva indispensable al sistema, y otro crítico o reflexivo o hermenéutico, que, al interrogarse directamente o indirectamente sobre los valores o los objetivos, obstaculiza toda recuperación.

Se opone Lyotard a la solución dual y propone como alternativa *la perspectiva postmoderna de la naturaleza del lazo social*, destacando que, de la descomposición de los grandes relatos, se sigue eso que algunos analizan como la disolución del lazo social y el paso de las colectividades sociales al estado de una masa compuesta de átomos individuales, destacando que los juegos de lenguaje son el mínimo de relación exigido para que haya sociedad, y que la cuestión del lazo social es un juego del lenguaje, por lo que la “atomización” de lo social en redes flexibles de juegos de lenguaje no es para nada moderna.

Propone la *pragmática del saber narrativo* para caracterizar el mismo, puntualiza que el saber puede asumirse como formación y como cultura, esta última autorizada por descripciones etnológicas, destacando la preeminencia de la forma narrativa en la formulación del saber tradicional, en la cual el relato es la forma por excelencia de ese saber. Esos relatos permiten en consecuencia, por una parte, definir los criterios de competencia, que son los de la sociedad donde se cuentan, y por otra, valorar gracias a esos criterios las actuaciones que se realizan o pueden realizarse con ellos. En segundo lugar, la forma narrativa, a diferencia de las formas desarrolladas del discurso del saber, admite una pluralidad de juegos de lenguaje.

Lo que se transmite con los relatos es el grupo de reglas pragmáticas que constituye el lazo social. Hay, pues, una inconmensurabilidad entre la pragmática narrativa popular, que es desde luego legitimante, y ese juego de lenguaje conocido en occidente moderno. Los relatos definen lo que tiene derecho a



decirse y a hacerse en la cultura, y, como son también una parte de esta, se encuentran por eso mismo legitimados. De allí que sea el relato narrado por los “sabios” de los diferentes pueblos indígenas de los que provienen y son partes los estudiantes indígenas de la UNELLEZ, los sujetos fundamentales para acercarnos a esa pluralidad de juegos de lenguaje como legitimantes del cosmosaber para hacer de la educación unellista una educación intercultural.

En la *función narrativa y la legitimación del saber* no queda, pues, excluido que el recurso a lo narrativo sea inevitable; al menos, cuando el juego del lenguaje de la ciencia busque la verdad de sus enunciados y no pueda legitimarla por sus propios medios. El saber científico no puede saber y hacer saber lo que es el verdadero saber sin recurrir al otro saber: el relato, que para él es el no-saber, a falta del cual está obligado a presuponer por sí mismo, cae así en lo que condena la petición de principio, el prejuicio. Pero, ¿no cae también al autorizarse como relato? De este modo, la cuestión del Estado se encuentra estrechamente imbricada con la del saber científico.

Los *relatos de la legitimación del saber* tienen dos grandes versiones, una más política, otra más filosófica, ambas de gran importancia en la historia moderna, en particular en la del saber y sus instituciones. La filosófica se hace por medio de un metadiscurso llamado ciencia especulativa, que tiene una pretensión ontológica con la universidad como lugar donde se administra. Esta ciencia se debe a un pueblo al que compete la “misión histórica” de realizarla trabajando, luchando y conociendo; esto le da el estado la legitimación política. *La deslegitimación* en la sociedad y la cultura contemporáneas, la cuestión de la legitimación del saber se plantea, en otros términos. El gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación.



La *investigación y su legitimación por la performatividad* plantea que la pragmática de la investigación se encuentra afectada hoy en sus regulaciones esenciales por dos importantes modificaciones: el enriquecimiento de las argumentaciones y la complicación de la administración de pruebas.

La orientación que separa la producción del saber (investigación) de su transmisión o enseñanza, es solucionada con dissociar dos aspectos de la didáctica: el de la reproducción “simple” y el de la reproducción “ampliada”, en las que unas instituciones están destinadas a la selección y reproducción de competencias profesionales, y otras a la promoción y “puesta en marcha” de espíritus “imaginativos”. Las primeras simplificadas y masificadas; las segundas tienen derecho a pequeños grupos que funcionan según un igualitarismo aristocrático. Indudablemente, la UNELLEZ se ubica en el primer aspecto de la didáctica, el de la reproducción simple, es decir, el de la reproducción de “competencias profesionales” exigidas por el mercado.



GIANNI VATTIMO Y SU LIBRO *EL FIN DE LA MODERNIDAD*. LOS COSMOSABERES COMO FORMAS ESPIRITUALES VIVAS DEL PRESENTE Y COMO EFECTO EMANCIPADOR

Gianni Vattimo, en su libro *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*,³⁷ plantea exponer la relación de la reflexión de Nietzsche y Heidegger, y desde y con esta reflexión abordar el debate de lo que él denomina dos ámbitos de pensamiento: el del fin de la época moderna y el de la posmodernidad, con el objeto de dar “verdad, rigor y dignidad

37 Vattimo, *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica...*

filosófica a las dispersas y no siempre coherentes teorizaciones del período posmoderno”.³⁸

De su trabajo queremos destacar para nuestro objeto lo referido a uno de los tres caracteres del pensamiento de la posmodernidad. Nos referimos al pensamiento de la *fruición*: la rememoración o, más bien, la fruición (el revivir), también entendida en el sentido “estético” de las formas espirituales del pasado, que no tiene la función de preparar alguna otra cosa, sino que tiene un efecto emancipador en sí misma. Tal vez, a partir de aquí, una ética posmoderna podría oponerse a las éticas, aun metafísicas, del “desarrollo”, el crecimiento, de lo *novum* como valor último. Los cosmosaberes, más que revividos en los espacios universitarios como formas espirituales del pasado, serían como formas espirituales vivas del presente con un efecto emancipador.

JÜRGEN HABERMAS EN *TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA*.
MUNDO DE VIDA UNIVERSITARIA VERSUS MUNDO DE VIDA DE
LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Para Jürgen Habermas, en su *Teoría de la acción comunicativa, Volumen I: La razón y la racionalización de la sociedad*,³⁹ la acción comunicativa como mecanismo intersubjetivo, y la racionalidad comunicativa se refieren a la comprensión decentrada del mundo, la posibilidad de desempeño discursivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica. Un grado más alto de racionalidad comunicativa amplía, dentro de una comunidad de comunicación, las

38 *Ibidem*, 9.

39 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*...



posibilidades de coordinar las acciones sin recurrir a la coerción y de solventar consensualmente los conflictos de acción (en la medida en que estos se deban a disonancias cognitivas en sentido estricto).⁴⁰

El concepto de racionalidad comunicativa remite, por un lado, a las diversas formas de desempeño discursivo de pretensiones de validez; y por el otro, a las relaciones que en su acción comunicativa los participantes entablan con el mundo al demandar validez para sus desempeños discursivos, según este autor.⁴¹ Los saberes indígenas en los espacios universitarios constituyen uno de esos discursos que en su acción comunicativa demanda validez.

Concepto de sociedad mundo de la vida y sistema. El mundo de la vida está delimitado por la totalidad de las interpretaciones que son presupuestas por los participantes como un saber de fondo. Las acciones reguladas por normas, las autopresentaciones expresivas y las manifestaciones o emisiones evaluativas vienen a completar los actos de habla constataivos para configurar una práctica comunicativa que sobre el trasfondo de un mundo de la vida tiende a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica.

Los valores culturales no son válidos universalmente, sino que se restringen, como su mismo nombre indica, al horizonte de un determinado mundo de la vida. Tampoco se los puede hacer plausibles si no es en el contexto de una forma de vida particular. Para aclarar el concepto de *mundo de la vida* racionalizado, el autor se refiere a los sistemas culturales de interpretación o imágenes del mundo que reflejan el saber de fondo de los grupos sociales y que

40 *Ibidem*, 33.

41 *Ibidem*, 111.



garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción, como correlato de los procesos de entendimiento.

Al actuar comunicativamente, los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Este está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aporéticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aporéticas, mundo de la vida que se hace concreto en las cosmovisiones de los pueblos indígenas confrontados con el mundo de vida del sistema de educación formal universitario que los expulsa, ya que en el sistema educativo universitario, asumido como mundo de vida universitaria, los sistemas culturales de interpretación o imágenes del mundo de los pueblos originarios no existe y en tal sentido no refleja los saberes de dichos grupos.

En la *teoría de la modernidad*, para dar cuenta de lo que define como la crisis de la modernidad, Habermas introduce la metáfora “colonización del mundo de la vida” por el sistema. Una vez abordadas las características del sistema mundo de vida, base para la construcción de su teoría de la sociedad, este autor caracteriza las crisis en el capitalismo tardío, de allí que afirma que, así como el capitalismo es incapaz de resolver los problemas que él mismo suscita, el Estado Social en economías altamente desarrolladas se expande, disimulando su crisis. Esto da cuenta de cómo la opinión pública colectiva actúa por la lógica de valor de uso derivada del sistema de producción de mercado, que produce las condiciones de su propia crisis estructural, la cual consiste en la tensión entre dos formas irreconciliables de integración social, esto es, entre los principios del “mundo de la vida” y los del “sistema”.



RIGOBERTO LANZ Y *EL DISCURSO POSMODERNO: CRÍTICA DE LA RAZÓN ESCÉPTICA*

En el libro *El discurso posmoderno: crítica de la razón escéptica*,⁴² Rigoberto Lanz plantea que el debate sobre la crisis de la razón pone en evidencia la persistente recaída en las tradiciones filosóficas científicistas, denunciando lo difícil que es para el conservadurismo académico (como él lo llama) admitir que la razón sujeto céntrica de la modernidad hace aguas. Este autor afirma que la vieja filosofía está volcada a minimizar el impacto de la crítica posmoderna del logocentrismo, y que esta resistencia neoconservadora se expresa de varios modos: como minimización de la gravedad de las crisis de episteme; como trivialización de los problemas en juego; como satanización de autores y conceptos vinculados al horizonte intelectual de la posmodernidad.

Destaca Lanz que el eclipse de la idea moderna de sujeto (individuo trascendente que compromete su existencia en proyectos) produce un efecto primero: el vacío y esta “era del vacío” es un tiempo descentrado en el cual los grandes metarrelatos ya no comandan la vida subjetiva de la gente. En un clima de desesperanza y reflujo, el protagonismo de las identidades colectivas se desvanece. En ambientes caracterizados por una completa ausencia de voluntad colectiva, el sujeto-proyecto queda suspendido.

Propone que lo que se impone es resituar la cuestión del individuo a la luz de nuevos agenciamientos colectivos, de arbitrar nuevos cursos de las prácticas sociales donde lo colectivo se reencuentre con otra socialidad, con otra racionalidad, con otra lógica del sentido. Sugiere que hay que comenzar por



42 Lanz, *El discurso posmoderno: crítica de...*

repensar el espacio de lo colectivo prescindiendo de nociones falaces como “nación”, “sociedad” o “identidad”. Apuesta a que es posible propiciar un nuevo tipo de práctica social fundada en la experiencia inmediata, en la negociación directa, en los lazos provistos por la experiencia misma.

Desde esta perspectiva, apuesta a la posibilidad de construirse otra experiencia de libertad, asociada, no al poder metafísico del Estado, sino a la trama de la dominación que está en todos lados. Afirma que el poder sigue siendo el límite de toda experiencia emancipatoria. Es en el juego micrológico frente a las tramas de poder donde las apuestas vitales adquieren de nuevo su sentido. Ese individuo que apuesta en los tejidos complejos de las relaciones sociales, es el nuevo actor de la sociedad posmoderna.

Bajo el subtítulo “Los retos de una postura intercultural”, propone Lanz la multiculturalidad como una poderosa palanca para refrescar las viejas posturas, para interpelar otros territorios del pensamiento, para ensanchar el horizonte que enmarca todas las lógicas del sentido. No se trata, a su juicio, de la ingenuidad de una cierta antropología romántica que ha visto en el indigenismo la nueva centralidad de la cultura, destaca que es obviamente otra cosa y que, en tiempos de fundamentalismos rabiosos, es importante levantar la bandera interculturalista como un modo de colocar en un plano horizontal *todas* las propuestas.

Podemos destacar que el autor asimila el concepto de multiculturalismo con el de interculturalismo, al punto que en el prólogo a la segunda edición el autor expresa:

[...] postulamos abiertamente una razón posmoderna que se deslastre de los contenidos culturales de la Modernidad, [...] Queremos una razón “débil”, dife-



rencialista, multiculturalista, fraguada en la simultaneidad de los tiempos, en el pluralismo de las indeterminaciones, en el desorden, en la turbulencia.⁴³

Es fundamental en este punto destacar que, en el debate multiculturalismo/interculturalismo, las diferencias son sustantivas, como afirman Sanz Esteban⁴⁴ y Ángeles Hernández.⁴⁵ Podemos asumir como *multiculturalismo* la coexistencia de diferentes grupos culturales dentro de un mismo espacio geográfico o social, que se limitan a coexistir, pero no a convivir, se asume como un concepto estático que deriva en una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social, siendo la base para la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales.

En cuanto a *interculturalismo*, a diferencia del multiculturalismo, este va más allá de la simple coexistencia, implica una interacción activa entre las culturas con el objetivo de fomentar el diálogo, el entendimiento mutuo y el enriquecimiento cultural. Busca superar la mera tolerancia y promover relaciones basadas en el respeto, la equidad y la justicia. Finalmente, el *pluriculturalismo* describe la existencia de múltiples culturas en un mismo contexto, pero no necesariamente implica interacción o diálogo entre ellas. Puede referirse a la coexistencia de diferentes grupos étnicos, idiomas, religiones, etc., en un territorio, sin que necesariamente exista un intercambio o relación activa entre estos grupos. Asumimos el concepto de intercultural



43 *Ibidem*, 11.

44 Alejandro Sanz Esteban, “Multiculturalidad e interculturalidad en las aulas de primaria: Propuestas de actuación desde la educación física” (Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria, Universidad de Valladolid, 2025). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/76469>

45 Elías Ángeles Hernández, “Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. Una aproximación a sus significados,” *Revista Inclusiones*, vol. 11, no. 1 (2023): 94-114. DOI: <https://doi.org/10.58210/inclu3492>

turalismo, pues una educación intercultural permite el diálogo, no la imposición, de una cultura sobre otra, de allí que si bien la interculturalidad parte del multiculturalismo, no obstante, lo trasciende, pues implica un intercambio real y constructivo entre culturas en distintos niveles: local, nacional, regional e internacional.

ZYGMUNT BAUMANN Y SU TRABAJO *MODERNIDAD LÍQUIDA*

De Zygmunt Baumann, en su trabajo *Modernidad Líquida*,⁴⁶ queremos destacar lo referido en su “Epilogo” sobre lo que significa escribir sociología, oportuno como doctoranda de las ciencias sociales. Él afirma que no hay opción entre maneras “comprometidas” o “neutrales” de hacer sociología, pues una sociología descomprometida no existe y, a su juicio, los sociólogos pueden no considerar los efectos ejercidos por su trabajo sobre las “visiones del mundo” y el impacto que estos producen sobre las acciones humanas singulares o conjuntas, pero solo a costa de traicionar la responsabilidad de elegir que todos enfrentamos a diario. La tarea de la sociología, afirma, es ocuparse de que las elecciones sean realmente libres y que sigan siéndolo cada vez más por todo el tiempo que dura la humanidad.



46 Bauman, *Modernidad Líquida*...

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS Y SU LIBRO *EL MILENIO HUÉRFANO. ENSAYOS PARA UNA NUEVA CULTURA POLÍTICA*. EL COSMO-SABER COMO EXPRESIÓN DE LAS MANIFESTACIONES (AUSENTES Y EMERGENTES) PARA UN DIÁLOGO INTERCULTURAL

Con Boaventura de Sousa Santos, en su texto *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*⁴⁷ donde hace la relación entre sociedad, epistemología y metodología, plantea la necesaria transformación de la teoría crítica de la modernidad para un nuevo sentido común emancipador, para lo cual propone una alternativa: el posmodernismo de oposición, como transición paradigmática para revelar relaciones más igualitarias y recíprocas entre la cultura occidental y las otras culturas, principalmente del sur.

Por ello, aborda de manera teórica y epistemológica el mundo desde las cinco monoculturas de la modernidad y, en ese sentido, postula cinco ecologías. Inicia por una monocultura del saber científico como único saber, mientras valora la experiencia por una ecología de los distintos saberes donde se permita la interrelación y confrontación entre ellos; también escribe sobre la monocultura del progreso o lógica del tiempo lineal, que comprende la historia como dirección en sentido único, y la sustituye por la ecología de las temporalidades, al reconocer las distintas temporalidades sin establecer jerarquías o juicios de valor sobre ellas.

Frente a la monocultura de la naturalización de las jerarquías o de la clasificación social, al intentar identificar la diferencia con desigualdad, surge la ecología de los reconocimientos. Esta se construye a partir de reconocimien-

47 Boaventura de Souza Santos, *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política* (España/Colombia: Trotta, 2011).



tos recíprocos; monocultura de lo universal como único válido, al margen del contexto o sobre lo local, por una ecología de las trans-escalas. Así, se valora lo local, se sitúa fuera de la globalización hegemónica al articular lo local con lo global, es decir, se matiza una “reglobalización contra-hegemónica”.⁴⁸ Finalmente, la monocultura de la productividad define la realidad humana por el criterio del crecimiento económico como objetivo racional incuestionable, y propone una ecología de las producciones y distribuciones sociales, donde existe la necesidad de recuperar y poner en valor otros sistemas alternativos de producción.

Igualmente, De Sousa Santos coloca las bases para una nueva teoría crítica de la sociedad y plantea unas líneas maestras para sustentarla. Primero, con una nueva teoría de la historia como respuesta al desafío de la renovación tecnológica; segundo, se centra en la superación de los preconceptos nortecéntricos y occidentales imperantes en las ciencias sociales. La tercera línea es la reinención del conocimiento como emancipación y como interrogación ética, con el paso del monoculturalismo al multiculturalismo; en la cuarta se concentra en dar prioridad a la reconstrucción teórica y a la refundación política del Estado y de la democracia en tiempos de globalización. Plantea además la reconstrucción teórica y analítica centradas en el Estado, la democracia y la globalización, una búsqueda de una nueva forma entre el principio de la igualdad y el reconocimiento de la diferencia frente a los sistemas de desigualdad y el de exclusión,⁴⁹ además de profundizar estudios entre las distintas formas de



48 De Souza Santos en Juan José Tamayo, “Boaventura de Sousa Santos, El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política,” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, no. 74 (2006). <http://journals.openedition.org/rccs/942>.

49 *Ibid.*

producción de la globalización, como son la económica y el neoliberalismo, la social y las desigualdades, la política y la cultural, estas últimas imposibles de reducir a sus dimensiones económicas.

Asimismo, propone De Sousa el desafío de abrir discusiones epistemológicas en la producción del conocimiento que tome los problemas del mundo globalizado como la necesidad de diálogo intercultural, rescatando la crítica a la racionalidad occidental, al eurocentrismo y, además, permitiendo “que las ciencias sociales se dejen interpelar por las formas de saber y los conocimientos de los pueblos del mundo como manifestaciones (ausentes y emergentes) de proyectos utópicos plurales”.⁵⁰ Esto implica un aprendizaje de los saberes populares, experiencias sociales locales que tienda al cosmopolitismo y que han sido silenciadas, a los fines de lograr un equilibrio entre formas de conocimiento en cualquier escala de acción para así lograr la emancipación social.

En esta nueva epistemología del sur el conocimiento debe estar orientado por la solidaridad al reconocimiento del otro como igual, además, la búsqueda y legitimación del conocimiento no implica verdades irrefutables o demostrativas, sino según De Sousa: “Es, por el contrario, un conocimiento retórico cuya validez depende del poder de convicción de los argumentos en que se traduce”.⁵¹ Además, no se establece jerarquía de formas de conocimiento por sobre otros, no debe ser lineal por darse la aceptación y el reconocimiento de escalas temporales y espaciales. El desafío epistemológico y metodológico está orientado por la crítica y la intención de producir transformaciones sociales. De Sousa afirma que es: “...pasar de una relación con objetos de investigación



50 En Helder Binimelis-Espinoza y Andrés Roldán Tonioni, “Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos,” *Convergencia*, vol. 24, no. 75 (2017), 11.

51 *Ibidem*, 6.

a una relación con actores sociales, lo cual implica también el reto de legitimar sus proyectos, sus sentidos de acción (que escapan a la racionalidad occidental) y sus principios valórico-normativos, los cuales, a su vez, rompen con la lógica universalista”.⁵²

CONCLUSIÓN

El paradigma o pensamiento posmoderno, en el abordaje de los saberes indígenas en la educación universitaria, permite ubicar tanto las causas de la monocultura eurocéntrica que prevalece en los pensum universitarios, como las posibles soluciones para promover un dialogo intercultural en las universidades e institutos de educación universitarios. Con Maffesoli y su propuesta de teorías alternativas y emergentes, como el vitalismo y el “sentido-comunología”, que fundamenta su campo de estudio en la complejidad cotidiana, la “cultura primera” y el conocimiento ordinario, que serían los saberes indígenas, se evidencia que es urgente investigar a los fines de ofrecer al sistema universitario otra constelación de saberes con igual legitimidad que el eurocéntrico, para que desde una ecología de saberes se enseñen en la misma.

Desde Lyotard consideramos la pragmática del saber narrativo, ya que acepta que el saber puede asumirse como formación y como cultura, esta última autorizada por descripciones etnológicas, con la preeminencia de la forma narrativa en la formulación del saber tradicional, en la cual el relato es la forma por excelencia de ese saber. Así, el saber indígena se trasmite y, en tal sentido, se forma a sus generaciones con el relato narrado de forma verbal, siendo este



52 *Ibidem*, 12.

saber narrativo fundamental para la comprensión de la cosmovisión de los pueblos indígenas a estudiar. De igual forma, esta pragmática produce, según Lyotard, no lo conocido, sino lo desconocido, y el modelo de legitimación del saber no es el de la mejor actuación, sino el de la diferencia comprendida como paralogía.

Con Vattimo asumimos el pensamiento de la fruición característico de la posmodernidad, que consiste en la rememoración o el revivir, de las formas espirituales del pasado cuyo efecto es emancipador en sí mismo. En tal sentido, el revivir los cosmos saberes como expresión de formas espirituales ancestrales, aun presentes en nuestra sociedad, revivirlos para el “enclaustró” universitario a los fines de desenclaustrarla y contribuir a su emancipación de la monocultura eurocéntrica.

De Habermas, adjudicamos como nuestra su afirmación de que los valores culturales no son válidos universalmente, pues estos están restringidos al horizonte de un determinado mundo de la vida, plausibles solo en el contexto de esa forma de vida particular, de allí que su concepto de mundo de la vida racionalizado se refiere a que los sistemas culturales de interpretación, o imágenes del mundo, reflejan el saber de fondo de los grupos sociales del que son parte y garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción, como correlato de los procesos de entendimiento. Por ello, se precisa estudiar cosmosaberes por pueblo indígenas, pues cada pueblo tiene su particular mundo de la vida, que constituye un sistema cultural de interpretación del mundo que refleja un saber en coherencia con su patrón cultural, y el mundo de vida universitario impregnado de los sistemas culturales de interpretación o imágenes del mundo de dichos pueblos originarios incorporando los saberes que los reflejan.



En Lanz aclaramos el debate entre multiculturalismo e interculturalismo, partiendo que, si bien la interculturalidad, parte del multiculturalismo, no obstante, lo trasciende, pues implica un intercambio real y constructivo entre culturas en distintos niveles: local, nacional, regional e internacional, necesario, como plantea este autor, para ensanchar el horizonte que enmarca todas las lógicas del sentido. Notamos que el estudio de cosmosaberes indígenas contribuye a los fines de ensanchar esas lógicas de sentido universitarias, como un modo de colocar en un plano horizontal todas las propuestas.

Con Bauman nos apropiamos de su apuesta de escribir una sociología “comprometidas” con el fin de generar, con las “visiones del mundo” de los pueblos indígenas a estudiar, un impacto decolonizador en el sistema educativo universitario.

Con De Sousa Santos nos arrogamos, con la categoría cosmosaber, el desafío de abrir discusiones epistemológicas para la producción del conocimiento que toma uno de los problemas del mundo globalizado, como es la necesidad del diálogo intercultural desde la crítica a la racionalidad occidental, al eurocentrismo que está presidiendo los pensum universitarios, y desde la promoción de dicha categoría la interpelación a esta universidad para asumir las formas de saber y los conocimientos de los pueblos indígenas como manifestaciones (ausentes y emergentes) de proyectos utópicos plurales de emancipación, pendientes desde la gesta libertaria liderizada por nuestro Libertador Simón Bolívar.



BIBLIOGRAFÍA

- Ángeles Hernández, Elías. "Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. Una aproximación a sus significados." *Revista Inclusiones*, vol. 11, no. 1 (2023): 94-114. DOI: <https://doi.org/10.58210/inclu3492>
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Binimelis-Espinoza, Helder y Andrés Roldán Tonioni. "Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos." *Convergencia*, vol. 24, no. 75 (2017): 215-235.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Tesis sobre la descolonización de la historia*. Argentina: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais – CES, 2022.
- _____. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. España/Colombia: Trotta, 2011.
- Habermas, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa, Volumen I: La razón y la racionalización de la sociedad*. España: Grupo Santillana, 1999.
- Lanz, Rigoberto. *El discurso postmoderno: crítica de la razón escéptica*. Venezuela: CD-CHT-UCV, 2000.
- Lecuna, Vicente. *Papeles de Bolívar*. Venezuela: Litografía del Comercio, 1917.
- Lemmens, Pieter. "La cosmotécnica y el giro ontológico en la era del antropoceno." *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, vol. 25, no. 4 (2020): 3-8. DOI: 10.1080 / 0969725X.2020.1790830.
- Lyotard, Jean-François. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Argentina: Editorial R.E.I., segunda edición, 1991.
- Maffesoli, Michel. *El tiempo de las tribus*. México: Siglo XXI Editores, 2004.
- _____. *Postmodernidad*. México: Universidad de las Américas Puebla, 2007.



- Mato, Daniel. *Educación superior y pueblos indígenas y afro descendientes en América Latina*. Venezuela: IESALC, 2017.
- Ministerio de Educación de Bolivia. *Educación Primaria Vocacional. Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad*. Bolivia: Estado Plurinacional de Bolivia, Serie Currículo Documento de Trabajo, 2014. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/VER/2015/TX_PLANES-Y-PROGRAMAS-PRIMARIA--05-05-14.pdf
- Peña Solano, Leonel Mauricio. "Globalización y postmodernidad en los discursos y las prácticas de los derechos humanos." *Derecho y Realidad*, vol. 9, no. 18 (2011), https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/4891.
- Sanz Esteban, Alejandro. Multiculturalidad e interculturalidad en las aulas de primaria: Propuestas de actuación desde la educación física. Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria, Universidad de Valladolid, 2025. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/76469>
- Tamayo, Juan José. "Boaventura de Sousa Santos, El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política." *Revista Crítica de Ciências Sociais*, no. 74 (2006). <http://journals.openedition.org/rccs/942>. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.942>
- UNESCO. *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. EE UU: UNESCO, 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa. (Consultado el 23 de junio del 2021).
- Vattimo, Gianni. *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. España: Editorial Gedisa S.A., 1987.

