
Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 228-243

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11443223>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Recibido: 13-03-2024· Aceptado: 20-04-2024

El problema de la relacionalidad para avanzar hacia una pedagogía de la realidad histórica¹

The Issue of Relationality in Advancing Towards a Pedagogy of Historical Reality

*Jupounuainka tü antanaje 'eraaka jüpüla awaüla jünainmüin wanee ekirajaaya jünain
tü akua 'ipa shiimainkat*

Ismael Cáceres-Correa

<https://orcid.org/0000-0001-7051-2499>

ismacacerescorrea@nuestramerica.cl

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Resumen

En el estudio se analiza cómo la educación en ciencias sociales puede influir en la sociedad mediante un enfoque teórico basado en la relacionalidad y la conciencia de la realidad. El estudio utiliza un enfoque metodológico teórico-reflexivo, apoyándose principalmente en las ideas de Xavier Zubiri sobre la aprehensión de la realidad y en los conceptos de Ignacio Ellacuría y Paulo Freire sobre la praxis social y la educación liberadora. La investigación se enfoca en cómo la conciencia de la relacionalidad, entendida a través de la filosofía de Zubiri, y la praxis ética, inspirada por Ellacuría y Freire, pueden ser fundamentales para el desarrollo de una pedagogía crítica y transformadora. La conclusión principal es que la educación en ciencias sociales debe orientarse hacia el desarrollo de una conciencia crítica que permita a las personas comprender y modificar la relacionalidad en la que están, promoviendo así una transformación social significativa y basada en la búsqueda de justicia.

Palabras clave: relacionalidad, realidad histórica, conciencia crítica, praxis transformadora, educación liberadora.

¹ Proyecto de investigación "Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas". Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Código 24/5008. Enero 2024-diciembre de 2027. Dirigido por la dra. Jessica Visotsky.

Abstract

The study analyzes how social science education can influence society through a theoretical approach based on relationality and awareness of reality. The study uses a theoretical-reflective methodological approach, mainly relying on Xavier Zubiri's ideas about the apprehension of reality and on the concepts of social praxis and liberating education from Ignacio Ellacuría and Paulo Freire. The research focuses on how the awareness of relationality, understood through Zubiri's philosophy, and ethical praxis, inspired by Ellacuría and Freire, can be fundamental for the development of a critical and transformative pedagogy. The main conclusion is that social science education should be oriented towards developing a critical consciousness that allows individuals to understand and modify the relationality in which they are, thus promoting a significant social transformation based on the pursuit of justice.

Keywords: relationality, historical reality, critical consciousness, transformative praxis, liberating education.

Jüküjia Palitpütchiru'u

A'yatawakat jünalaain tü ekirajawaakat jünain tü siensia mmapa'ajatkat, jamüin jülanaaya nanainmüin na wayuukana jükajee karaloutta aküjüüshikat julu'ujee tü antanaje'eraakat jee tü shiimain ekiiru'ujeejatkat. A'yatawaakat ju'ulaküin julu'ujee jüsanaaya akaralouttajia jülüjütka aa'in kasa, jija'a jünainjee nikiirujuu Xavier Zubiri jüchiki ojuupataa tü shiimainka jee jümaayale nü'yataain Ignacio Ellacuría jee Paulo Freire tü na'yataainkat wayuu jünain ekirajawaa jüchiirua ataashijütkat. Ji'rajaka achejaalaka jia jamüin jülainraaya tü antanaje'eraakat, jünüikiru'ujee nikiirujutu Zubiri jee ju'ulanajia nulotoin, osoirirüka nutuma Ellacuría jee Freire, jian anain jüpüla amuloujaa wanee akirajia kanükiseyuusu jee ke'iratüleinn. Jaakajaayamüin emenasükat jija'a tü ekirajawaa jünain siensia mmapa'ajatkat cheujaai jükünüin o'uu jünainmüin jumoloujia wanee ekiirujutu kasoutülesü anaka napüla natüjaain wayuu e'irateeka nantanaje'eria cere een naya, oulakajaa wanee a'wanajawaa mmapa'a jüpüla asawataa wanee anajirawaa.

Pütchi katsüinsükat: antanajirawaa, aku'ipa kama'airü, pansawaa kasoutülesü, a'yataayaralu'u kawanajaalasü, ekirajawaa ataashijülü.

Introducción

Esta es una reflexión teórica inspirada en el ejercicio docente y su propósito explícito se limita a mostrar una perspectiva de cómo comprender el impacto que la educación —específicamente en el área de las ciencias sociales— puede tener en la sociedad. Se deja, de momento, fuera la discusión acerca de si los cambios deben venir desde las políticas a la sociedad o desde la sociedad a las políticas y se enfoca en unos primeros lineamientos básicos que permitan vislumbrar cómo a través de un proceso de concientización las personas apprehenden la realidad. Se busca establecer, también, desde un inicio, que no se habla de una realidad estática ni se refiero a una realidad «creada» por la percepción individual, sino que a una realidad física que es actualizada en la conciencia de la persona que interactúa en un medio

físico real con una comunidad intersubjetiva con relaciones sociocomunales y posibilidades específicas.

Se está pensando desde la concepción zubiriana de realidad (Zubiri, 1982; 1989[1995]), pero no se limita solo a ella. Se propone, entonces, la transformación de la relacionalidad como fin último que permita la transformación social y la conciencia de la relacionalidad como posibilitadora primera de cualquier praxis conducente a un cambio —porque al transformar la relacionalidad necesariamente se está cambiando la forma en que interactúa la sociedad—; de ahí que se plantee que desde la escuela, en las asignaturas del área de las ciencias sociales, se puede trabajar para posibilitar esa concientización que es, justamente, una forma de aprehender la realidad.

Desde luego, la conciencia de la relacionalidad no es suficiente para provocar ningún cambio; el esclavo era consciente de que era esclavo y era consciente de que no quería serlo, pero no siempre fue consciente de que podía cambiar su condición hasta que comunidades completas llegaron al mismo razonamiento de que el esclavo no debe ser esclavo. Esa relacionalidad no es solo con otras personas, es también con instituciones que sostienen el *statu quo*, es con pensamientos que establecen esa relacionalidad como lo «normal». Por lo tanto, la tarea sería que desde la escuela —o procesos educativos en general— se pueda ser consciente de la relacionalidad en la que se vive y poder analizar críticamente las notas características para pensar y sostener praxis transformadoras para sociedades/comunidades más justas. Es imperativo, entonces, desarrollar una conciencia crítica, un pensamiento crítico-propositivo y una praxis crítico-transformadora.

Lo que se hará en este escrito será algo breve y centrado en un solo propósito: presentar la idea de que el punto primero para aprehender la realidad es la conciencia de la realidad en la que se vive. Para hacer esto se explican dos ideas que se consideran fundamentales para el proceso de concientización: la concepción de cómo se capta la realidad y la concepción ética. Luego se argumenta por qué se considera que la concientización es lo que debe guiar la formación en las asignaturas de ciencias sociales por sobre otras cosas. Cabe aclarar que estas ideas se piensan, adicionalmente, para dar a conocer una postura de que es necesario discutir los conceptos y establecer el alcance de las ideas pedagógicas con las que se trabaja, y para esto se piensa que la filosofía, por su carácter amplio que trasciende a las ciencias sociales en general —llegando incluso a las ciencias básicas—, es la disciplina idónea para este ejercicio. Se procuró estar dentro de una discusión filosófica, pero pensada para el área de la pedagogía con profesionales de aula.

Concepción dinámica de la realidad

Para el filósofo vasco, Xavier Zubiri, el nómeno kantiano —esa imposibilidad de conocer la realidad de las cosas—, es una concepción errada de la realidad. Tampoco considera, como lo hace el cartesianismo, que se trate de pura racionalidad sin ningún sustento físico o que nuestra existencia no afecte a la realidad misma como lo dicen los empiristas. Para él (Zubiri, 1982) la realidad es el modo de ser «en propio» dentro de la aprehensión misma, lo que significa que ese «en propio» es parte de lo aprehendido

—lo está constituyendo— y, por lo tanto, ese «en propio» es, a su vez, anterior a la aprehensión misma (*prius*). Esta aprehensión es un acto de impresión de realidad. Me interesa presentar estas ideas para ir comprendiendo que la realidad es aquello que vamos aprehendiendo y no solo una interpretación de lo que realmente es. La consecuencia inmediata de esta concepción es, como mínimo que es posible ser conscientes de la realidad y no ensimismarnos con el argumento de que no podemos generar ningún cambio, además, por el hecho de que la realidad sea un modo de ser en propio y que ese en propio sea parte de lo aprehendido, entonces lo aprehendido es un momento físico porque la formalidad de esta está presente en la aprehensión misma y no fuera de la impresión (Zubiri, 1982).

De otra parte, en esta concepción, nada es real si no lo es respecto de otras cosas, en consecuencia, la realidad es intrínseca y formalmente respectiva; cada cosa es «cosa-de» las demás (Zubiri, 1995[1989], p. 86), es un «hacia» de la cosa real que le brinda su carácter de campal al «de suyo». Este «hacia» es un modo de presentación transcendentamente abierto, siendo, la transcendentalidad, un momento de la impresión de realidad según el cual la realidad está abierta a lo que cada cosa realmente es —lo que Zubiri llama «suidad»—. La realidad es el «de suyo» de las cosas, es su «dar-de-sí». Tres momentos son unitariamente el ser «de suyo»: impresión, en propio y mera actualidad (Zubiri, 1982).

Estoy planteando estas ideas para aproximarme a una discusión pedagógica, pero desde formas distintas de comprender lo real y dentro de esto me interesa establecer que la concientización es parte fundamental para aprehender la realidad, en el análisis retomaré esta parte en particular porque es mi punto de conexión entre lo pedagógico y esta concepción de la realidad. La aprehensión de lo real como real, para Zubiri, es el carácter formal de la intelección y la impresión es el carácter formal del sentir, por lo tanto, la aprehensión es un sentir que siente la realidad como realidad. Dos momentos constituyen al acto único que es la impresión de realidad: 1) la impresión (sentir) y 2) la realidad (inteligir); a esta unidad estructural formal se le llama «inteligencia sentiente», de ahí que inteligir es la mera actualización de lo real en inteligencia sentiente (Zubiri, 1982). Pero es importante recordar que la impresión no es sobre la nada, sino que está en relación con las cosas, entonces, las cosas reales como reales intelligen en un «campo» de realidad que es abierto a sí mismo, porque está determinado por la cosa real, y que aloja todas las cosas reales sentidas, porque es determinado por cada cosa, y por estas características, el campo de la realidad tiene un carácter físico que, para Zubiri, será llamado ámbito. El ámbito es el ambiente «en» las cosas en donde son las cosas mismas quienes determinan ese ambiente y no se trata de algo que encierre a las cosas y él las determine (Zubiri, 1982).

La actualidad es “*el estar presente de algo en algo [...] estar presente de lo real desde sí mismo*” (Zubiri, 1988, pp. 138-139), que tiene el carácter de «estar presente» en tanto de «estar», es decir, que el momento de actualidad es el «de», y el carácter de «estar presente desde sí mismo», lo que se refiere al «en»; la actualidad es el estar presente de lo real en algo. Toda cosa real en tanto actualidad tiene un momento de plenitud. Cuando lo real es inteligido sentientemente es actualizado, es aquel hacerse presente desde sí mismo, a lo que se le llama formalidad de realidad. La formalidad de la

realidad es el modo en el que la inteligencia sentiente aprehende la cosa real y la actualiza —la hace presente para sí— pero desde ella misma. En estricto rigor, lo real y la formalidad de la realidad no son lo mismo. Se ha pasado de explicar cómo la aprehensión es una impresión, un medio de ser en propio, y se ha presentado que la formalidad de la realidad es como la inteligencia sentiente aprehende la realidad, que no es otra cosa que actualizar, hacer presente, la cosa real. Si esa cosa real es actualizada en el sistema de notas hablamos de «sustantividad» y si lo es en el mundo corresponderá al «ser». Acá se nota una clara diferencia con la propuesta de Heidegger, porque el «ser» es, en Zubiri, siempre posterior a la aprehensión de la realidad puesto que requiere un proceso de intelección de la inteligencia sentiente, en consecuencia, no puede ser el «ser» una realidad objetiva ni ontológica, sino que es una realidad metafísica. Para Zubiri la realidad es algo que es real en tanto que es actualizado —que se hace presente para sí— y es actualizado en las dimensiones de: 1) tener las propiedades que tiene o 2) en respectividad con otras cosas, esa respectividad es justamente el «ser» (Zubiri, 1995[1989], p. 25). La actualidad solo se da en la aprehensión, en la intelección sentiente, pero es un momento físico de lo real que está aprehendido en cuanto realidad (Zubiri, 1982).

La inteligencia sentiente no se limita meramente a lo metafísico o a procesos psicológicos, sino que constituye un fenómeno físico, dado que los objetos tangibles están organizados dentro del dominio de la realidad utilizando un espacio específico. Entonces, por ser la realidad de los objetos tangibles interdependiente, la realidad de cada uno de ellos está intrínsecamente ligada a la de los demás, formando así una estructura unificada. La realidad de los objetos tangibles no se limita a su individualidad, sino que consiste en su capacidad intrínseca de interactuar con otros objetos tangibles. Por consiguiente, cualquier alteración afecta de manera correspondiente a todo el sistema (Zubiri, 1995[1989]).

Se considera que este primer punto está entendido. Se resalta la concepción zubiriana de que la realidad no es inaccesible ni se limita a meros constructos mentales. En su lugar, la realidad es dinámica y está intrínsecamente relacionada con la aprehensión consciente de ella, subrayando la importancia de la conciencia en su comprensión. El concepto de «inteligencia sentiente» reconoce la complejidad de la experiencia humana y su influencia en la percepción del mundo, por ello es posible decir que Zubiri ofrece una visión holística de la realidad, destacando su carácter dinámico y la influencia de la intelección en su constitución y significado de forma relacional y a partir de cosas reales que existen físicamente.

Las últimas ideas centrales que se presentan de Xavier Zubiri abordan conceptos fundamentales relacionados con la realidad, el devenir, la causalidad, el espacio y el tiempo. Desde luego, estos conceptos dan cada uno material suficiente para un artículo propia, pero se limita a mencionar lo central de cada uno para que se comprenda por qué esta concepción se considera apropiada para las reflexiones pedagógicas. Zubiri (1995[1989]) argumenta que el ser de lo sustantivo implica una afirmación de la realidad en cada una de las entidades del mundo, destacándola como *realitas in essendo*, siendo un momento previo al ser. La realidad, para Zubiri, no se define como sustancia, sino como «estructura», lo que implica que el problema del devenir está

intrínsecamente ligado a la misma. En este contexto, introduce el concepto de «dinamismo» como el dar-de-sí de la realidad, lo cual constituye su esencia. En cuanto a la causalidad, la concibe como la funcionalidad de lo real donde el tiempo se presenta como un modo de ser del movimiento, afectando la actualidad de las cosas en su respectividad. Este dinamismo constituye la esencia de la realidad en sus diferentes estratos, lo que, a su vez, implica un proceso de personalización que involucra la interacción dinámica entre las personas y su entorno. En síntesis, Zubiri sostiene que la realidad se manifiesta en las cosas concretas y reales, donde su esencia se revela a través del dinamismo y la interacción constante con su entorno.

Las ideas zubirianas, escritas en un lenguaje filosófico con toda la complejidad conceptual de sistemas filosóficos maduros, son especialmente tratadas por uno de sus discípulos y más cercano colaborador —Ignacio Ellacuría—, quien, sin apartarse de su propuesta filosófica, planteará una novedad al llevar esta discusión a la situación político-social concreta que estaba viviendo su país (El Salvador) en ese momento. Esta interpretación pone énfasis específico en la realidad histórica y la propone como la máxima expresión de la realidad por contener a todas las realidades. Una aproximación a esas ideas son las que se presentan en el siguiente apartado.

Compromiso ético y praxis constitutiva de acción en la realidad histórica

En un texto de 1975, Ellacuría comenta que se conoce la realidad cuando, además de hacerse cargo de la realidad y de cargar con la realidad, la persona se encarga de la realidad. Lorena Zuchel (2014) explica que esto es el paso desde una intelección de una realidad biológica a una comprensión del aspecto ético, de compromiso con el lugar que habitamos; y desde lo ético, que es el compromiso, a un momento práxico que se vuelve constitutivo de acción. Esto es el gran punto que se quiere apuntar: el momento de la praxis constitutiva de acción.

En su artículo de 2014, Zuchel examina las propuestas éticas y biológicas presentadas por Ignacio Ellacuría con el objetivo de asumir la responsabilidad y dar cuenta de la realidad.

Este análisis se desarrolla en un diálogo que involucra a pensadores como Xavier Zubiri y Jon Sobrino. Es relevante señalar que la filosofía de Ellacuría se posiciona de manera omnicompreensiva en la realidad, abarcando todos los ámbitos de la vida. La necesidad de reflexionar sobre esta realidad en el contexto global se plantea como una tarea radical, cuestionando el estado de desarrollo establecido en nuestras sociedades contemporáneas. En este contexto, se subraya la importancia de considerar la altura de los tiempos, que posibilita nuevas etapas en la historia y una evaluación diferenciada de los acontecimientos. Además, se destaca la filosofía de Ellacuría por su capacidad para establecer una conexión apropiada con el sujeto de la liberación. Esta filosofía se distingue por su intercomunicación liberadora con pensamientos externos y su interconexión con diversas disciplinas como la literatura, el arte, la pedagogía y la teología. Todo esto se aborda desde un enfoque ignaciano —entender su filosofía no es posible sin comprender su inseparable situación como sacerdote jesuita—, respaldado por una clara opción por la liberación de los pobres de la tierra.

Es interesante el reconocimiento que hace Zuchel (2014) al aporte de Sobrino en el pensamiento de Ellacuría respecto a la relación con la realidad. Existe un cuarto momento que es «dejarse cargar por la realidad», según explica la autora, esta noción surge del diálogo e interacción entre Ellacuría y Jon Sobrino. Se refiere a la disposición de asumir la realidad en toda su complejidad y dejarse impactar por ella. Ellacuría enfatiza la importancia de comprometerse con la realidad, especialmente con los más vulnerables —vulnerados/as se prefiere decir en este artículo— y oprimidos y responder a sus necesidades. Esta actitud de «dejarse cargar» implica, para Zuchel, una apertura a la gracia divina y una solidaridad activa con aquellos que sufren.

Quien sufre, las mayorías populares, son objeto de las reflexiones de Ellacuría, no solo por ser pobres, sino por ser el sujeto de la liberación, el sujeto de la historia. Según el autor vasco-salvadoreño, el «sujeto de la historia» es aquel que se involucra activamente en los acontecimientos históricos y se ve afectado por ellos. No se trata simplemente de acumular acciones humanas, sino de actualizar las posibilidades de acción en el contexto histórico. Ellacuría enfatiza la importancia de crear las condiciones para que este sujeto de la historia se forme y participe en la transformación de la realidad (Zuchel, 2014). Por esta razón es que el proyecto filosófico ellacuriano es un proyecto liberador que busca establecer una filosofía de la realidad histórica.

La filosofía cuando es más que la tarea de «hombres libres en pueblos libres» puede ser liberadora, siempre que libertad de estos «hombres libres en pueblos libres» sea como mínimo la de estar libre *«de aquellas necesidades básicas que impiden ese modo de pensar que es la filosofía»* (Ellacuría, 1985, p. 45), de lo contrario, difícilmente se puede tener tiempo para filosofar, pero ¿por qué filosofar cuando la necesidad urgente exige acciones concretas? Porque filosofar no es exclusivamente la práctica elitista de un grupo específico de filósofos en un tiempo y contexto determinado. La reflexión por la realidad es el principio para comenzar a oponernos a las injusticias.

En su artículo «Función liberadora de la filosofía» de 1985, Ellacuría explora la capacidad crítica y creadora de la filosofía para liberar a la cultura y a las estructuras sociales. Destaca que la filosofía puede degradarse en ideología, pero también puede ser una reflexión crítica y creadora. Para que la filosofía sea liberadora, debe liberarse de la contribución ideologizadora y participar en praxis históricas de liberación. También se plantea la importancia de la relación entre filosofía y libertad y menciona la necesidad de una reflexión filosófica sobre la ultimidad y lo trascendente. La filosofía puede crear y dar respuestas positivas a los problemas sociales al ejercer una función liberadora, esto implica que la filosofía debe ser crítica y creadora, enfrentándose a la ideologización y reflexionando de manera sistemática. Además, la filosofía debe estar comprometida éticamente con la protesta contra la injusticia y la opresión, buscando la superación de la realidad negativa a través de la praxis histórica de liberación. Sin embargo, es importante destacar que la filosofía necesita estar vinculada a las praxis sociales de liberación para poder desarrollar plenamente su función liberadora: el trabajo filosófico debe ser asumido por las fuerzas sociales que buscan la liberación y no basta con hacer crítica, sino que también es necesario crear y dar respuestas positivas. Esta acción política solo puede ser impulsada por una anterior

reflexión ética, que no es solo una decisión como acción personal desconectada, sino como una respuesta a nuestra condición física-biológica de ser persona humana.

Es un espacio común porque el momento ético se sustenta no solo en los discursos, sino en la realidad humana como constitutivo de notas biológicas. Lo ético no es solo la reflexión de lo que «en principio» se debe hacer, sino una exigencia por la condición física real de la persona que es también biológica. Este punto lo desarrolla Ellacuría en una ponencia de filosofía y medicina, en ella las ideas explícitamente de ética que plantea son: 1) la realidad humana está constituida por notas biológicas que son necesarias para la fundamentación de la ética, 2) la ética debe integrar lo biológico de la persona puesto que el conocimiento biológico lleva al conocimiento ético, 3) una ética construida desde las raíces biológicas de la persona tiene mucho que decir en su desarrollo biológico y en su cura médica, 4) el saber biológico es esencial para conocer la realidad y fundamentar juicios éticos responsables. El saber ético no puede dejar fuera el saber biológico, pues todo lo humano está dimensionado biológicamente, además, destaca la necesidad de considerar la salud y el bienestar de un mayor número de personas como objetivo principal de la medicina. El autor propone una fundamentación ética basada en la biología humana y la integración de este conocimiento en la ética y la medicina (Ellacuría, 1979).

Desde una perspectiva metodológica, Ellacuría introduce la noción de «historización de los conceptos»², que constituye una hermenéutica distinta a la de los clásicos de este campo. A diferencia de estos últimos, Ellacuría no busca primordialmente la comprensión del sentido, sino más bien las condiciones histórico-reales que lo sustentan. Mientras que para Gadamer (2001) el método histórico implica la búsqueda del significado de las interpretaciones históricas y su desarrollo, para Ellacuría (1990), el enfoque se torna histórico-realista al concebir la historia como un proceso tangible y abarcador. Este planteamiento se apoya en la inteligencia sentiente de Zubiri, pero es crucial especificar que su concepción de la inteligencia sentiente es concreta, material e histórica. Esto se debe a que aprehendemos y nos enfrentamos a la realidad con el propósito de plenificarnos en nuestras vidas y asegurar la supervivencia, convirtiéndose así en una inteligencia sentiente que no se concibe de manera abstracta.

La propuesta filosófica de Ignacio Ellacuría, enmarcada en la filosofía de Xavier Zubiri, se centra en una comprensión de la historia no como un mero relato lingüístico o psicológico, sino como una realidad concreta. Ellacuría desarrolla una filosofía de la realidad histórica que formaliza la esencia de la historia desde una perspectiva zubiriana. Su análisis se enfoca en comprender el tiempo y su relación con la historia, destacando la importancia de distinguir entre distintos tipos de tiempos, como la sucesión, la edad, la duración y la precesión, este último siendo crucial para la comprensión de la historia como praxis liberadora. Desde la visión de Ellacuría, la historia se entiende como un proceso real y englobante, en constante diálogo con la realidad humana. Se destaca la importancia de la futurición, el tiempo de la precesión, como motor de transformación social y como elemento central de la praxis histórica.

² Recientemente se ha publicado un artículo en la revista *Utopía y Praxis Latinoamericana* de la Universidad del Zulia, Venezuela, en donde uno de los desarrollos es explicar lo que es la historización de los conceptos. Se puede consultar en <https://doi.org/10.5281/zenodo.10903720>

Su metodología de historización de los conceptos busca comprender las condiciones histórico-reales que hacen posible el sentido de la historia, cuestionando discursos que legitiman relaciones de poder y dominación. En resumen, la propuesta de Ellacuría busca trascender la visión abstracta de la historia, enfocándose en su dimensión material y en su impacto concreto en individuos y sociedades.

Al comprender la historia formalmente como praxis, se abre la posibilidad de abordar de manera crítica los discursos que legitiman las relaciones de poder y dominación, así como cuestionar la pretendida universalidad de estos discursos. Se busca establecer que la conciencia de esta relacionalidad permite identificar las notas características que la están determinando y así poder cuestionarla e intervenirlas. Esta concepción, que ahora se abre a una praxis concreta, sigue siendo un sistema filosófico con toda la complejidad que esto implica y por ello es que el desafío está en conectar estas ideas con lo pedagógico, para ello, la propuesta filosofía de Paulo Freire es una de las más importantes. Se justifica llamarla propuesta filosófica porque lo que Freire está presentando es una concepción propia de entendimiento de la realidad y de cómo llegar a ella, una propuesta que ya desde los años 60 venía defendiendo. El entrecruce que se busca hacer está justamente en estas dos propuestas filosóficas —realidad histórica y pedagogía liberadora—, por esta razón en el siguiente apartado se exponen algunos conceptos freirianos que contribuyen al objetivo en este trabajo: presentar la idea de que el punto primero para aprehender la realidad es la conciencia de la realidad en la que se vive.

Perspectivas éticas y prácticas de la concientización

Ciertamente, el momento ético, el del compromiso, es un lugar común en distintos desarrollos de filosofías liberadoras como lo es el caso de la pedagogía liberadora de Paulo Freire. El abordaje que hace Freire de los problemas sociales desde la pedagogía es un análisis y una crítica social que llama a la acción concreta, que tiene una praxis social concreta y que propone soluciones. No por nada, Enrique Dussel, en su libro *«Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión»* de 1998, dice que Freire es el mayor referente para entender el problema ético en la educación, incluso por sobre los clásicos siempre citados del área —Piaget, Vigotsky—.

Dussel (1998), respalda la propuesta de la pedagogía liberadora de Freire sobre otras corrientes educativas. Entre las razones que esgrime está el reconocimiento de que Freire denuncia que la realidad no refleja el diálogo entre iguales como lo ha propuesto la ética del discurso. La razón práctico-material crítica revela los efectos del orden ético vigente, desenmascara la invalidez de los consensos hegemónicos y señala la exclusión y asimetría en los procedimientos de consenso considerados válidos. El criterio que Dussel atribuye a Freire implica un juicio valórico de los consensos en la comunidad de comunicación hegemónica, señalando aquellos como no-válidos por ser excluyentes y perjudiciales para un grupo, generando así asimetrías en la comunidad. Este criterio posibilita la construcción de una nueva validez crítica y simétrica para la comunidad consensual emergente. Dussel denomina a este nuevo consenso crítico como la «concientización» en Freire, entendida como *«el devenir progridiente de la*

conciencia ético-crítica, intersubjetivamente solidaria, como ejercicio de la razón discursivo-crítica, que comunitariamente aprende a argumentar (creando nuevos argumentos) contra la argumentación dominante» (Dussel, 1998, p. 463).

Freire, en un texto de 1963, plantea cómo comprende la relación entre la persona y el mundo. El mundo sería una realidad objetiva independiente de la persona, pero es una realidad en la que la persona conoce, interviene; no es una realidad en la que simplemente está, sino con la cual se confronta. Entonces las relaciones de la realidad de la persona se entrelazan «en» y «con» la realidad del mundo. En palabras textuales de Freire «*el concepto de relaciones, de la esfera puramente humana, guarda en sí connotaciones de pluralidad, transcendencia, criticidad, consecuencia y de temporalidad*» (Freire, 1963, p. 5). ¿Qué implica esto? Implica que la persona no solo contempla ese mundo, sino que lo interviene, se integra en su contexto, se auto-objetiviza, discierne y trasciende; se lanza a un dominio que le es exclusivo: el de la historia y la cultura. Estas mismas ideas tendrán un desarrollo mayor en libros posteriores como «*Educação como prática da Liberdade*» (1967) o «*Pedagogía del oprimido*» (1969 [2005]). Otros libros también discuten el tema de la relacionalidad en la pedagogía, por ejemplo, en «*¿Extensión o comunicación?*» de 1969 se discute la necesidad de no ser un iluminado salvando a «los pobres» desde un sitio superior por ser profesional, también esas exigencias pedagógicas son planteadas en «*Pedagogía da autonomia*» (1996 [2011]) en donde Freire explica qué es lo que considera es necesario si se quiere practicar una pedagogía liberadora.

Retomando el texto de 1963, es relevante que enfatice en el hecho de que la persona se integra y no solo se acomoda en el mundo, porque por esta razón es que la persona crea, vuelve a crear y decide. Ahora bien, la persona está «con» la realidad y no simplemente «en» la realidad, sus relaciones van dinamizando la realidad, por ejemplo, temporizando los espacios geográficos o haciendo cultura y el juego dialéctico de sus relaciones impide que existan sociedades estáticas. En la medida en que la persona crea, vuelve a crear y decide, los tiempos históricos se van conformando. Y también de esa forma es que la persona participa de los tiempos históricos, de sus sentidos, apropiándose de sus temas fundamentales y de sus tareas concretas (Freire 1963, 7). Desde esa posición es que, para Freire, la persona comprende las relaciones sociales, la estructura social, y por fin habla con voz propia y no con la voz de otro.

La crítica que hace Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1993) a los tradicionalistas es que imponen una forma de pensar que niega la subjetividad de la persona creyendo que la educación debe ser un proceso mecánico, mientras que a los marxistas-leninistas les criticaba la idea errónea de que la educación era algo superestructural y que por eso primero había que cambiar a la sociedad para cambiar la educación. Freire pensó que ya desde la escuela se puede hacer un cambio en la sociedad —idea ampliamente aceptada en la actualidad desde distintas teorías críticas—. En este aspecto, se puede hacer un diálogo común entre la concepción del dinamismo de la realidad de Zubiri y la realidad histórica de Ellacuría puesto que para Freire también las personas van transformando con su propio actuar, porque la realidad es dinámica y no una simple estructura estática que es afectada a cambios.

La perspectiva epistemológica, política y pedagógico-metodológica más pertinente para un abordaje histórico-crítico en la enseñanza de la historia es aquella que considera en primera instancia a Freire. En este punto cabe señalar la obra *Pedagogía del Oprimido*, en su capítulo 3, en donde profundiza en torno al abordaje metodológico de las palabras generadoras y el abordaje de la realidad para que sea problematizadora (Freire, 2005).

Entiendo a la pedagogía liberadora como la teoría y praxis de una forma de interpretar-vivir-sentir la educación dependiendo de las propias necesidades contextuales, como un aprehender la realidad y actualizarla. Es de interés utilizar esta perspectiva en la sala de clases pensándola desde múltiples espacios. También lo es porque se observa que su dialogicidad intersubjetiva de la razón discursiva ético-crítica integra los contenidos ético-políticos antes negados por las miradas tradicionalistas o por el cognitivismo puramente formal. Dussel (1998, p. 423) ha llegado a decir que Freire es un anti-Rousseau del siglo XX —mientras que Rousseau dice que no pienses, que solo obedezcas, Freire dice piensa, cuestiona, incluso cuestioname a mí—.

En *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 2011), desarrolla una serie de veinticinco exigencias que deben hacerse los y las docentes si quieren ser emancipadores/as. Estas exigencias se estructuran a partir de tres ejes: 1) no hay docencia sin discencia, 2) enseñar no es transferir conocimiento y 3) enseñar es una especificidad humana. Freire tiene como eje central el aspecto ético y político, lo que para Dussel (1998, pp. 410-473) convierte a la propuesta liberadora freiriana en la mejor propuesta para abordar el problema ético en educación.

La propuesta es útil para pensar desde el rol como docentes cuál es la relacionalidad democrática crítica que se busca establecer sin caer en ingenuidades o arbitrariedades. No se trata de decir lo que los y las estudiantes deben pensar —eso es simple conductismo— ni confiar en principios de razonamiento universalmente válidos ajenos a cualquier influencia —como en el cognitivismo ingenuo—, sino de contribuir al ejercicio de la reflexión crítica que integre la subjetividad de la persona como intersubjetiva —y no como una conciencia solipsista y egocéntrica— que esté empíricamente relacionada con las situaciones objetivas: los y las estudiantes deben llegar a ser capaces de reflexionar metacognitivamente su proceso de aprendizaje incluyendo la conciencia de que su pensamiento también está influenciado por sus vivencias y la interacción comunitaria y que, por lo tanto, es necesario preguntarse cómo es que llegamos a establecer que lo llamado normal es normal. Nuevamente, el diálogo con Zubiri y Ellacuría aparece de forma natural: la persona está «con» el mundo y no simplemente «en» el mundo, lo que implica que su presencia es parte constitutiva de él, luego, las relaciones que en el mundo se tienen van definiendo ese mundo. Si la aprehensión de realidad es un modo en propio que deja una impresión, entonces la conciencia de esa característica permite ver cómo las notas que constituyen la realidad se codeterminan, luego, la concientización que le da voz propia a la persona/comunidad permite a esa persona/comunidad proyectarse, intervenir, asumir, lo que de la realidad aprehende.

En términos prácticos, esta conciencia crítica tendrá alcances distintos dependiendo de las edades y contextos de las personas y no siempre las actividades de aprendizaje llevarán la crítica ético-política —porque eso es parte de una responsabilidad que tenemos ante el desafío que nos impone la realidad—, pero sí debe contener la proyección de futuro desde un consenso crítico en el que la persona sí se siente parte activa y democráticamente reconocida.

La propuesta de Freire considera el contexto tanto espacial como histórico. Reconoce que la educación no sale de la nada y —especialmente interesante para las asignaturas del área de las ciencias sociales— permite abordar los contenidos desde perspectivas que hacen cuestionar los significados que hasta el momento se tenían como naturales para luego, desde este cuestionamiento, abordar también otras situaciones fuera de la escuela; situación que los teóricos consideran fundamental para reconocer que la persona es capaz de pensar críticamente.

En el siguiente apartado se comenta brevemente una experiencia que se tuvo en educación popular y que ha sido la experiencia que obligó y motivó, en primera instancia, a pensar lo teórico en el mundo real y no puramente como ejercicio teórico. Se repasa de forma breve pues existe otras publicaciones en las que se explica con mayor detención la experiencia³.

Una experiencia en educación popular

Esta experiencia abarca desde el año 2014 hasta el 2017 y ocurrió en un instituto de formación técnica que imparte formación a personas jóvenes y adultas y que certifica en colaboración del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo de Chile (SENCE). Sus estudiantes son personas jóvenes y adultas desde los 18 años —se trabajó con personas que incluso tenían más de 65 años—. En reiterados casos estas personas tenían escolaridad primaria o secundaria incompleta o presentaban discapacidades graves. Lo común fue trabajar con personas de entre 35 y 50 años.

En este contexto, se propuso a la coordinación del área de Desarrollo Humano y a la dirección del instituto probar en su Escuela de Formación de Monitores de Desarrollo Humano un programa para que incluyera alguno de los temas propuestos por la institución, pero que estuviese centrado en las relaciones sociales y en el presente. Se construyó entonces una propuesta organizada en los módulos de Ética, Historia y Didáctica, y se enfocó el esfuerzo teórico en la construcción de conceptos y significados a partir de la experiencia de las personas que estaban en proceso de formación con la idea teórica de la concientización.

Se disponía de tres horas diarias de lunes a viernes para la formación. La propuesta buscaba avanzar desde una problemática central a partir de distintas perspectivas, por lo que los módulos no implicaban un objeto distinto, sino un abordaje distinto del problema para que luego la persona pudiese trabajar de forma integral. Durante esos años se hicieron múltiples intervenciones en las que las personas en formación

³ Puede revisarse dos artículos publicados en 2017 acerca de esta experiencia en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123783> y <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246928>

exponían durante los recreos algún tema de interés general, pero no era solo hacer declaraciones. Se trabajó con radio, teatro, baile, intervenciones iconográficas, entre otros; y se acompañó en procesos concretos de cambio, por ejemplo, acompañando a quienes estaban viviendo violencia, colaborando en otras necesidades ajenas al estudio, y así otras situaciones que permitieran mejorar el ambiente colaborativo y el sentido de comunidad.

A nivel epistemológico, se ocupó gran parte del trabajo en construir conceptos con los cuales comprender todo lo que se estaba estudiando y viviendo. Se dio especial interés a los conceptos de «presente», «realidad» y «memoria histórica». La técnica que se utilizó fue la reflexión metacognitiva a partir de dos respuestas que habían respondido anteriormente —algo similar a los *tickets* de entrada y salida—. Por ejemplo, «¿Qué entiendo por memoria histórica?», esa pregunta se hacía dos veces y se registraba de forma escrita. Luego, en una siguiente oportunidad se le entregaban ambas respuestas para que reflexionaran por qué había cambios en sus respuestas. Cuando era oportuno, se proyectaban todas las ideas finales y se proponían construir el concepto entre todas las personas presentes.

La discusión hizo suponer que las personas, cuando construyen sus propios conceptos para analizar la realidad en que viven sienten que esa realidad es más propia y la cuestionan porque ahora sí es algo que les pertenece. Entre las muchas experiencias de esos años, se conocieron casos en que mujeres adultas tomaban conciencia de los abusos que vivían en sus hogares y en consecuencia reformulaban las relaciones tanto con sus esposos como con sus hijos e hijas. Esta experiencia es una evidencia de que las personas pueden reflexionar acerca de su realidad y transformarla.

La experiencia en este instituto es la más significativa por ser la más duradera. En general, cuando se habla de esta vivencia siempre se hace referencia al trabajo que se hizo al presentar una propuesta de cómo llevar el proceso pedagógico, pero ese proceso no sería nada sin considerar a las personas que estaban en formación y a quienes también aportaron desde la docencia porque de esas reflexiones se va aplicando cambios para mejorar el proceso. En la misma época se tuvieron experiencias barriales en Chile y Argentina, y todo lo nuevo aprendido era practicado en el instituto. A partir de retroalimentaciones grupales se llegó a pensar que estas formas de reflexionar y actuar facilitan el desarrollo de un pensamiento crítico que se posicionaba a la persona como persona, como voz legítima y como posible de transformación.

Un camino largo en el que aún falta mucho recorrido

Se ha procurado presentar cómo se comprende, a partir de algunos teóricos, la relación entre educación y sociedad/comunidad, particularmente en el ámbito de las ciencias sociales. La reflexión teórica propuesta se fundamenta en la idea de que el entendimiento y la transformación de la «relacionalidad» son cruciales para lograr un cambio social significativo. A través del marco conceptual de Xavier Zubiri, se enfatiza que la realidad no es un constructo estático o meramente percibido, sino una dinámica interacción de intersubjetividades que pueden aprehender conscientemente. Esta aprehensión activa de la realidad, o conciencia de la relacionalidad, es fundamental

para fomentar una educación que no solo informa, sino que transforma, permitiendo a las personas reconocer y cuestionar las estructuras sociocomunales en las que están inmersas. La educación, particularmente en ciencias sociales, debe, por lo tanto, enfocarse en desarrollar una conciencia crítica que permita a las personas analizar y modificar la relacionalidad en la que se vive.

Por otro lado, la influencia de Ignacio Ellacuría extiende esta comprensión hacia una praxis constitutiva de acción en la realidad histórica. Subraya la importancia de un compromiso ético que trasciende la mera conciencia y se traduce en acciones concretas dirigidas a la transformación social. La educación, bajo esta perspectiva, se convierte en un vehículo no solo para la comprensión crítica, sino también para la intervención activa de la realidad histórica. Este enfoque implica que el proceso educativo debe ser integral, vinculando la teoría con la práctica y fomentando un compromiso ético que incite a los estudiantes a cargar con y encargarse de su realidad. De esta manera, la educación se convierte en una herramienta liberadora que empodera a los individuos para asumir responsabilidades y actuar en la transformación de su entorno social.

Un tercer elemento es la perspectiva pedagógica de Paulo Freire que se integra a este enfoque como un medio para realizar la transformación social a través de la educación. Al resaltar la importancia de la conciencia crítica y la praxis, Freire complementa la visión de que he presentado de Zubiri y Ellacuría, ofreciendo un marco práctico para aplicar estas ideas en el contexto educativo. La educación liberadora de Freire enfatiza el diálogo, la reflexión crítica y la acción, lo que permite a las personas comprender y transformar su realidad —porque la persona está con la realidad y al aprehenderla da de sí en el acto de aprehensión mismo—. Esta aproximación pedagógica no solo implica una revisión de las estructuras y contenidos educativos, sino también una redefinición del rol de los y las docentes y los y las estudiantes como co-creadores/as de conocimiento y agentes de cambio. La implementación de este enfoque en el aula, a través de la problematización de temas y la participación activa de los y las estudiantes en su aprendizaje, puede conducir a una transformación significativa tanto a nivel personal como social. De momento, esta aproximación busca ser teórica pues quiere pensar desde los conceptos este sistema de reflexiones de lo pedagógico para, en un futuro, dialogar desde esta propuesta de pedagogía de la realidad histórica con aquellas didácticas que ya han propuesto cómo abordar estos temas.

Por el momento se dejó fuera a los grandes referentes/referentas del sur, pero se considera que con estos primeros tres autores puestos en diálogos es suficiente para sentar la idea de por qué es importante avanzar hacia una pedagogía de la realidad histórica: porque la conciencia de la relacionalidad de la realidad es fundamental para avanzar en cambios concretos que buscan una vida social más justa.

Referencias bibliográficas

- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta.
- Ellacuría, I. (1975). “Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano”. Archivo Personal de Ignacio Ellacuría, S.J. Unidad de instalación C.15, Carpeta 13. <https://www.uca.edu.sv/centro-documentacion-virtual/wp-content/uploads/2015/03/C15-c13-.pdf>
- Ellacuría, I. (1979). “Fundamentación biológica de la ética”. *ECA: Estudios Centroamericanos* 34(368):419-428. ISSN 2788-9580. <https://doi.org/10.51378/eca.v34i368.7292>.
- Ellacuría, I. (1985). “Función Liberadora De La filosofía”. *ECA: Estudios Centroamericanos* 40(435 y 436): 45-64. ISSN 2788-9580. <https://doi.org/10.51378/eca.v40i435-436.7194>.
- Ellacuría, Ignacio (1990). *Filosofía de la realidad histórica*. UCA.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a la educación basada en respuestas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1963). “Conscientização e Alfabetização. Uma nova visão do Processo”. *Estudos Universitários* (4): 5-23. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/issue/view/3367>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Paz e Terra
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadamer, H-G. (2001). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Zubiri, X. (1982). *Inteligencia y logos*. Madrid: Alianza editorial.
- Zubiri, X. (1988). *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Realidad*. Madrid: Alianza Editorial / Fundación Xavier Zubiri
- Zubiri, X. (1995). *Estructura dinámica de la realidad*. 2ª edición. Madrid: Alianza editorial.

Zuchel, L. (2014). “Ignacio Ellacuría, filósofo cristiano: Reflexión filosófico-teológica sobre la inexorable acción de cargar con la realidad”. *Teología y Vida* 55(4): 631-651. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492014000400004>

Biodata

Ismael Cáceres-Correa: Educador popular, profesor de Historia y Geografía, licenciado en Educación y bachiller en Humanidades por la Universidad de Concepción, Chile; diplomado en Filosofía de la Liberación, Universidad Nacional de Jujuy-AFyL, Argentina; estudios de posgrado en Filosofía de la Realidad Histórica, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador; estudios de edición de revistas científicas, Latindex. Actualmente también realiza estudios relacionados con la interseccionalidad crítica y participa en los proyectos de investigación dirigidos por la dra. Jessica Visotsky en la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Es estudiante en los seminarios del Doctorado de Historia de la Universidad Nacional del Sur, en calidad de alumno especial al momento de escribir este artículo. Es fundador y editor de la editorial Ediciones nuestraAmérica desde Abajo, Chile. Cofundador y editor jefe de Revista nuestraAmérica, ISSN 0719-3092. Actualmente se desempeña en el asesoramiento y gestión de procesos editoriales de revistas científicas. Investiga acerca de la filosofía de la historia, la enseñanza de la historia y la pedagogía liberadora. También investiga la gestión editorial de revistas científicas, área en la que ha participado en docencia. Publicaciones recientes: (2024). Historización de los conceptos de la realidad histórica y su relación con la pedagogía. <https://hal.science/hal-04536061> / (2022). Praxis social y educación popular para la liberación en contextos educativos diversos. <https://nuestramerica.cl/avc:e7092687>