

PEDAGOGÍAS E INTERCULTURALIDADES: ABORDANDO LOS SABERES DE LA VIDA

PEDAGOGIES AND INTERCULTURALITIES: ADDRESSING THE KNOWLEDGE OF LIFE

HÉCTOR EDUARDO RODRÍGUEZ GARCÍA

*Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Escuela de Humanidades y Educación,
Programa de Educación Integral, Cumaná, Venezuela
E-mail: herodriguez-udo@hotmail.com*

RESUMEN

El clima epocal en el que vivimos el mundo de hoy reclama la puesta en escena de posturas pedagógicas que propicien el encuentro y el diálogo entre personas de diferentes culturas - interculturalidades. Es un desafío palpitante y sentido desde las diversas raíces étnicas que asisten a los escenarios vitales de América Latina. Por ello, desde esta búsqueda, es esencial el abordaje de los saberes ancestrales y emergentes que se manifiestan en los espacios académicos y en la vida cotidiana. En este sentido, la metodología hermenéutica propicia ciertas claves de interpretación en la construcción de una historicidad que se dice desde una era digital y que debe considerar memorias, culturas, territorios y tiempos. Son las urgencias de una Pedagogía amorosa y solidaria para una humanidad incluyente y dialogante.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, interculturalidad, América Latina, saberes de la vida.

ABSTRACT

The epochal climate we live in today's world demands the staging of teaching positions that favor the encounter and dialogue among persons of different cultures - interculturalities. It is a throbbing challenge, felt from the various ethnic backgrounds who attend the vital stages in Latin America. Therefore, from this search, it is essential to address the ancestral and emerging knowledge expressed in academic spaces and everyday life. In this sense, hermeneutical methodology favors certain keys of interpretation in the construction of a historicity that considers itself a digital age and to should incorporate memories, cultures, territories and times. These are the urgencies of a loving and supportive pedagogy for an inclusive and dialoguing humanity.

KEY WORDS: Education, intercultural, Latin America, knowledge of life.

INTRODUCCIÓN

Abordamos el itinerario de una apreciación que busca compartir el debate sobre posibles escenarios éticos y estéticos para la vida y la educación. Y en estas circunstancias de despliegue de las interculturalidades en el mundo de hoy aspiramos al reto de propiciar reflexiones pedagógicas. Ello significa dar a leer esta construcción teórica como tentativa epistemológica y como espacio de formación desde saberes emergentes.

En esta estética pedagógica se investiga el clima epocal desde en un diálogo de saberes que convoca voces y semiosis de distintas tonalidades y temporalidades. Esta indagación formativa implica la ocurrencia de un devenir histórico en el abordaje de los conocimientos a partir de las posibilidades metodológicas de la hermenéutica dialógica. Esto es asumir la teorización educativa como ejercicio heurístico e interpretativo signado por la

sensibilidad, creatividad e historicidad.

Con Vattimo (1992: pp. 102-104), en debate teórico con Hang-Georg Gadamer y Martin Heidegger, la hermenéutica es la teoría de la interpretación, en una historicidad marcada por el lenguaje, los sentimientos y los intereses. Entonces, esta historicidad abre horizontes de interpretación desde diversos escenarios y manifestaciones históricas. Así pues, el dibujo de los espacios teóricos anunciados se debe trazar desde una dialógica entre los saberes académicos y los saberes de la vida.

Es la forma de subir el telón para el ejercicio de un diálogo propiciador de una inclusividad afectiva, comunicativa, ética, estética y vital. Por lo tanto, en este encuentro de voces y verdades asistimos al despliegue de pluralidades, subjetividades, sentidos y pasiones que tocan las pulsiones con las que compartimos nuestros

mundos ilimitados. En consecuencia, habitamos el territorio de la poesía de la vida y de la palabra compartida en este performance cultural.

Esta estética de la cotidianidad de la socialidad está presente en la diversidad sociocultural devenida de las distintas raíces étnicas que concurren a los territorios vitales de América Latina. De esta manera ha de acontecer una inclusividad afectiva y solidaria en la búsqueda de la interculturalidad necesaria. Con esto podría tomar cuerpo una escuela comprometida con la inclusión social y la gestión de ciudadanía. Y sería también la oportunidad para una práctica pedagógica crítica y creadora que humaniza y embellece la existencia.

En el contexto de estas visiones comprometidas y sentidas se desplaza una era digital que al propio tiempo provoca la puesta en escena de las alteridades; o lo que en muchos casos es el contraste o encuentro de las interculturalidades. Es un desafío que puede traducirse en convivencia y en manifiesto de memorias, culturas, territorios y tiempos. Así, desde estas apreciaciones se elevan luces y virtudes por una práctica pedagógica amorosa y solidaria, ética y estética, comunitaria y planetaria y que se haga presente en el diálogo de los saberes de la vida.

EL SABER - VIDA DESDE LA ESTÉTICA EDUCATIVA

Desde nuestra diversidad sociocultural compartimos los saberes, las palabras y la memoria. Esto se podría indicar como un devenir y un quehacer; es decir; una historia y una cultura. Y en este convivir y transitar, se construye la aceptación, la identidad y la tolerancia. Y, esto hay que destacarlo, desde un escenario de complejidad cultural como América Latina.

En este viaje por la vida, en el encuentro de hombres y mujeres, nacen los afectos y el amor. De esta cultura de la vivencia colectiva y de bienestar surgen diversas expresiones artísticas y celebraciones rituales que exhiben la postura cosmogónica de los grupos humanos y de los pueblos. He ahí un escenario para la sensibilidad, creatividad, afectividad y el goce estético.

En la fecundidad de estos encuentros humanos afectivos y placenteros aprendemos y enseñamos las pautas de la cultura, los saberes y los imaginarios. En este sentido nos educamos y transformamos en un proceso de formación gestado

como un libro abierto que escribimos creativamente en cada una de sus páginas, a partir de los episodios que nos mueven y conmueven.

Visto así, el amor debería ser esa energía extraordinaria que movilice nuestras vidas. Sería como una inspiración creadora y transformadora que haría de cada experiencia un emprendimiento estético y humanizador. Y, ante sentimientos adversos el amor es capaz de elevarse lo necesario para germinar humanidad. Por ello, Pérez (2003: p. 42) sostiene: “Por amor las personas somos capaces de los mayores sacrificios y desvelos, pues amamos realmente si somos capaces de desprendernos de las cosas que apreciamos mucho. El amor nos cambia, nos humaniza, nos embellece”.

El amor es fundamento de la condición humana y se puede manifestar como una construcción ética y estética para impregnar la vida de nobleza, justicia y belleza. Al respecto, habría que pensar estas cualidades no como maquillaje, vestuario, declaración retórica o acto simbólico. Es decir, más allá de lo aparente y de los enmascaramientos hay que buscar siempre la esencia del compromiso con la gestación de humanidad en interculturalidad.

Toda relación social como experiencia de convivencia nace en el amor. Y, en este devenir la formación humana va hacia la plenitud en la medida que nuestro ser y compartir se exprese desde la complejidad de las razones y pasiones que vamos conjugando con nuestra gesta por la vida.

Por esto, el amor se nos presenta como un desafío ante la tentativa de convertir el proceso educativo en un espacio para compartir nuestra pluralidad en comunión y placer. Ello es así porque cada persona es una historia inédita que se va construyendo en las coordenadas del tiempo y del espacio, en las subjetividades y en la cultura que da la oportunidad a cada uno de ser único y especial.

Este planteamiento se discute en la obra *Pedagogía de la Ternura* y lleva a Turner y Céspedes (2000: p. 13) a expresar que: “La vida emocional del niño y del joven es tan importante que, cuando lo emocional y lo racional no marchan dialécticamente unidos, se limita la eficiencia del desarrollo y el éxito en la vida”. Al respecto, destaco la preocupación de estas pedagogas latinoamericanas al pensar el esplendor de la vida desde una Pedagogía que asume al ser humano en su complejidad e integralidad.

Es para hacer notar que esta mirada esplendorosa de la potencialidad humana se ubica en una vivencia pedagógica y poética desbordada de esa inspiración creativa que apertura la alegría de aprender y vivir. De esta manera, se propician espacios de diálogo y reflexión para la formación humana en el Saber-Vida.

Estos escenarios se constituyen en una Pedagogía Inclusiva que se distancia de las relaciones autocráticas y monolíticas institucionales. Es una convocatoria al diálogo que se traduce en una incorporación, inclusión y ciudadanía. Es una manera de transversalizar nuestras vivencias educativas de alegría, esperanza y participación. Todo esto está implicado en la formación desde el Saber-Vida, porque éste posibilita la estética de convivir compartiendo el saber.

En cambio, desde las relaciones de Poder-Saber (Foucault 1991: pp. 31-37) se activan diversos dispositivos de direccionalización que ubican a nuestras prácticas educativas y discursivas en un sometimiento que manifiesta el interés institucional. Por ello, se castiga, reprime, instruye y corrige desde una disposición ideológica que surge desde las positividades contenidas en una microfísica del poder que está presente en las relaciones sociales.

Al respecto, considero oportuno destacar que las relaciones humanas enmarcadas en espacios e instituciones de poder están permanentemente tentadas a generar mecanismos de lucha, resistencia y sublevación. Esta es una verdad que ha estado presente en la historia de la humanidad movilizandolos cambios sociales.

Ahora bien, las relaciones sociales permeadas de esta microfísica de poder están en un proceso constante de tensión que brinda alternativas como tregua, sublevación, sumisión o conciliación. Quiere decir que las interacciones humanas que ocurren en esa perspectiva de poder son absolutamente cambiantes, inestables y emergentes.

Cuando Foucault (1991: pp. 34-35) sintetiza su disertación sobre el Poder-Saber, reitera lo siguiente:

En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que producirá un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder- saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo

constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento.

Entonces, considero que la disposición de los actores sociales en la relación poder-saber da la oportunidad a la desactivación de estos dispositivos en una dialéctica que debe estar signada por el reconocimiento de la pluralidad de los saberes, la inclusividad intercultural y la audacia de los interlocutores. Todavía hoy, en pleno siglo veintiuno, muchas situaciones están marcadas por el color de la piel, el nivel socio-económico, el grado de instrucción, la condición racial o religiosa.

Estos dispositivos del poder-saber se expresan en la escuela a través de controles, rutinas, silencios y monólogos que aspiran a una uniformidad imposible. Es decir, en cada espacio insurge la alegría, el diálogo, la fantasía y la imaginación en tropel de voces de esa luz multicolor que es América Latina. He ahí la oportunidad y la potencialidad pedagógica para la formación desde el Saber-Vida.

En esta tensión constante de las relaciones sociales en la institución escolar juega un papel estratégico el docente. En la vivencia de éste se conjuga el diálogo entre lo institucional y lo social; que muchas veces es el encuentro entre lo regente y lo emergente. En esta dialéctica entre lo planificado y lo acontecido, el maestro, en su acto de inspiración, debe poner en escena las sensibilidades y saberes compartidos. Es decir, brindar la palabra a lo inesperado, desconocido e inédito.

Esta perspectiva ética del docente, desde América Latina, debe ofrecer una revalorización de las culturas originarias de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes, en la que se rescate su cosmovisión, con sus saberes y tradiciones. Esto implica una ampliación del mapa de la inclusión social y de la ciudadanía.

Ahora bien, si la escuela ha sido una de las instituciones más marcadas por el influjo del proyecto de la modernidad y su visión eurocéntrica globalizante, es justo pensar que poner en el tapete los valores étnicos de la condición latinoamericana implica un serio compromiso ético con la historia y la dignidad. Si bien es cierto que la situación de cada país tiene sus especificidades, respecto a esta problemática, hay que reconocer que lo que sigue siendo válido es confrontar las posturas colonialistas.

En torno a este debate educativo, político y cultural que se da en América Latina, Dussel (1985: p. 160) sostiene que:

El *ethos* de la liberación pedagógica exige al maestro saber oír el silencio con respecto a la juventud, al pueblo. Sólo del discipulado paciente y entusiasta del propio maestro podrá emerger el juicio adecuado de la realidad en la que se encuentra el pueblo.

Al parecer Enrique Dussel considera al maestro como un trabajador intelectual, gestor de saberes y constructor de humanidad que se ubica en la esfera de la cultura y de la vida para la transformación de la sociedad. Y esto, en la geopolítica de América Latina significa dar cuenta de diversas formas de explotación, exclusión y marginación social.

Proyectar la espiritualidad intercultural del pueblo latinoamericano a través de los espacios educativos, invitando a nuevas formas de relación que emerjan desde posibilidades dialógicas, sería una oportunidad para compartir la cultura, la historia y la memoria como esencia estratégica de creación de consciencia liberadora.

En esta vinculación entre memoria, historia y consciencia destaca una vocación pedagógica que gesta soberanía y ciudadanía en la construcción de humanidad. Por ello, la preservación de nuestro patrimonio de identidad es fundamental para recordarnos continuamente nuestras raíces y pensar desde ellas el devenir.

Con Montoya (2007: p. 223), en el poema *Mestiza*, acudo a los ancestros, a agravios antiguos, al desgarramiento, a la resistencia, a la convivencia y a la memoria:

Hay en mi sangre una pugna ancestral
 Reproducida en el arco de las cejas de mis hijos
 En la secreta comisura de su risa
 En sus huesos largos
 En el regreso abrumador de sus sueños
 Hay una disputa en mi ser
 La desazón de un antiguo agravio
 La espera de otras generaciones
 Prolongada en mí y en mis hermanos
 Un deseo de venganza nacido de negar el perdón
 El desgarramiento luchando por escapar
 Entre la risa y la danza
 Un deseo de revivir los muertos
 Destrenzando sus voces y las otras lenguas
 Reconocerme en sus pieles
 Y en el hallazgo fortuito de la memoria.

En esta pieza literaria encontramos un ritmo

fluido y de apertura que da relación y unidad a los diversos planos temáticos esbozados. Es un canto profundamente amoroso, a pesar de mostrar una historia cargada de disputas y conflictos, y esto hay que decirlo porque en la idea de reconstrucción de la memoria y la vida destacan la esperanza y los sueños como posibilidad de gestar humanidad desde nuestra complejidad intercultural.

En estos espacios, desde un barrio latinoamericano de la ciudad de Caracas, Moreno (1995: p. 457) desarrolla su investigación convivida y formula la tesis del Episteme Popular, al respecto dice: “Si tiene sentido el discurso hasta aquí desarrollado, y el mundo de vida pone las condiciones del conocer, la episteme, el modo general de conocer de nuestro pueblo, es un conocer desde la relación y por relaciones”.

Con la comprensión de esta vivencia de la relación emergen potencialidades pedagógicas para un ejercicio del diálogo que propicie inclusividad ética y la ciudadanía. En este encuentro creativo y de respeto se pone en escena un arte de la existencia como posibilidad de educar desde una ética y estética que pongan en relación la escuela y los saberes cotidianos para gestar la formación humana desde el Saber-Vida.

LA ESCUELA Y LOS SABERES DE LA VIDA

Ahora bien, en este escenario el gran reto de la escuela sería asumir una postura pedagógica de apertura y flexibilidad ante los eventos que se manifiestan como signos del cambio epocal. Tal es el caso de la cultura digital que trasciende hacia una sociedad de la comunicación y el conocimiento y que da paso a una atmósfera civilizacional compleja, plural y caótica.

Esta atmósfera cultural es presentada por Téllez (1993: p. 15) como una crisis epistémica y civilizacional en la que:

Los diversos signos de la crisis muestran el trastocamiento de los principios que fundaron y legitimaron, desde la segunda mitad del siglo XVIII, las reglas de la configuración y ordenamiento socio-institucional: los principios de universalidad, homogeneidad, centralidad, unidad, autoridad, etc.

Al respecto, asumir la urgencia asociada a las condiciones de posibilidad de nuevos saberes plantea a la escuela la necesidad de propiciar formas de relación vinculadas a inclusividad, pluralidad y diálogo.

De allí que, al abrir espacios a las subjetividades y al diálogo de saberes se vislumbran caminos para la superación de esa postura monológica que ubica al docente como dueño del imperio de la palabra y de la verdad.

En esta atmósfera cibercultural en la que se desplaza el mundo diverso y complejo de hoy la escuela debe dar apertura pedagógica a los saberes que se producen desde distintas entidades sociales.

Desde una perspectiva de amplitud y tolerancia es que se puede avanzar hacia una mirada de las subjetividades individuales y colectivas para un acercamiento hermenéutico a la condición humana y civilizacional.

Este planteamiento se traduce en una transformación de la cultura de la institución escolar y se inspira en una vocación de diálogo asociada a una dinámica pedagógica en la que ocurre una construcción solidaria de los saberes. Por lo tanto, es también un distanciamiento de la homogeneidad y de la rutina institucional para dar cuenta de la vida, de lo humano, de lo comunitario y de la diversidad cultural.

En tal sentido, esta idea implica el compromiso ético de educar desde las pluralidades que discurren en la vida y la cultura. Además, como ejercicio pedagógico se constituye en reconocimiento de saberes desterrados, olvidados y emergentes. Por ello, esta premisa se convierte en un desafío que confronta a posturas epistemológicas seguidoras de verdades únicas y universales.

En este escenario de legitimación de la vivencia cultural y comunitaria desde la práctica pedagógica, se activan inteligencias y saberes para afrontar la vida en sociedad construyendo dignidad y ciudadanía. Por eso, la escuela debe convertirse en gestación permanente de iniciativas para la reinención de lo público.

Esta convocatoria de diálogo pedagógico manifiesta una inclusividad intercultural que incorpora las pluralidades humanas con sus mundos infinitos. Pues bien, esta voluntad de compartir junto a otros es una ocasión para transversalizar los saberes del campo académico con los del mundo de vida cotidiano. A estos últimos es que estoy llamando los saberes de la vida.

Siendo así se trata de una ética y una estética como vivencia y sensibilidad asociada a la vida. Porque estos saberes de la vida vienen cargados de

autonomía, celebración, solidaridad, creatividad, libertad, convivencia, disfrute, amor, fecundidad, ebriedad, música, rito, poesía, etc. Son saberes desde los cuales siempre hay un horizonte para compartir en la búsqueda del placer de vivir y estar juntos.

Este asunto está muy presente en la agenda académica actual; al respecto, Maffesoli (1997: p. 250) considera que:

En un momento en que asistimos a una estetización creciente de la existencia en todos los ámbitos, quizá haya llegado la hora de pensar la ciencia, o más modestamente el conocimiento, como un arte. En efecto, lo propio del arte es expresarse íntegramente en una obra particular.

Esta expresión íntegra de los saberes de la vida como obra de arte encuentra el reto de plasmar una complejidad humana constituida de materialidad y espiritualidad, inteligibilidad y sensibilidad, de razón y pasión. Pues bien, resulta interesante esta apuesta como posibilidad pedagógica de una escuela que va al encuentro de dichos saberes.

Desde esta mirada incluyente que da cuerpo y alma a lo humano damos pasos de apertura a saberes que se construyen en intersubjetividades y que pueden ser compartidos y comprendidos en el diálogo de los actores sociales. De esta manera, la formación está inspirada en la ética y estética que van decantando hombres y mujeres en su viaje por la vida.

Para una escuela con vocación de diálogo resulta fundamental abrir sus puertas a la alegría y a los saberes que se producen en el mundo de vida cotidiana. No desconocemos que en la cotidianidad también habita la alienación y la cultura hegemónica (Tezano 1982, Salgueiro 1999). Sin embargo, por ser una cultura de márgenes y fronteras siempre cohabitan en ella los valores de lo contrahegemónico y de lo inédito. Digo, parafraseando al poeta venezolano Aquiles Nazoa, que se trata de creer en los poderes creadores del pueblo.

Precisamente, desde el encuentro de las intersubjetividades que se despliegan en el diálogo es que se puede plantear una reconfiguración de los saberes. Y esto podría conducirnos hacia una perspectiva crítica y emancipatoria de la pedagogía. Así, la escuela se convertiría en un lugar que brinda posibilidades de problematización y transformación del conocimiento y de la realidad social.

En este contexto la escuela se transforma en un lugar en el que tiene sentido la inclusión social y la

concreción de ciudadanía. Esta construcción ética debe ser un esfuerzo compartido entre los actores de la comunidad y de la institución escolar. De esta manera se forman ciudadanos comprometidos con la participación social e identificados con la edificación de una humanidad dialogante.

En este sentido, lo que debe plantearse es marchar hacia una corresponsabilidad ciudadana de la que todos seamos partícipes; por ello, la gestión de proyectos y de políticas públicas no debería quedar, solamente, en manos de los directivos de la institución escolar. Este espacio también necesita ser convertido en un lugar para la convivencia, participación, inclusión y la promoción de ciudadanía.

De ahí que, conviene destacar algunas coincidencias con Lafrancesco (2003: p. 131), respecto a las tareas de una escuela transformadora; éstas son: el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento, la transformación socio-cultural y la innovación educativa y pedagógica.

Este planteamiento de Giovanni Lafrancesco, que esboza una tesis emergente e interesante, sustentado en tareas, fundamentos y dimensiones y que busca una transformación social inspirada en innovaciones educativas y pedagógicas se limita en su profundidad y alcance al plantear la organización del conocimiento en disciplinas y asignaturas. Desde la perspectiva curricular transversal que formula ese autor se debería avanzar hacia el conocimiento transdisciplinario.

Desde las potencialidades que brinda la transversalidad como construcción pedagógica de encuentro de los saberes de la vida con el conocimiento académico se puede ir hacia la vivencia de la cultura, la transformación socio-política y a la reflexión sobre la atmósfera civilizacional y epistémica. Vista así, la transversalidad podría ser entendida como una ventana para lo emergente y lo inédito.

Por tanto, el currículo se puede imaginar como ese escenario pedagógico de apertura y flexibilidad que se gesta en el diálogo de los actores del proceso educativo, en un día a día, en el que se va tensando la vida y van floreciendo la cultura, la memoria, el imaginario y los saberes. Así que, con Darós (1989: p. 65), en una mirada genealógica del currículo y la epistemología, reivindicamos la potencialidad de la transdisciplinariedad como "...reconocimiento

sapiensal de los límites, intenciones e intereses manifiestos u ocultos de todo saber".

Esta es una concepción del saber que se hace metaconsciente de los límites para desmontarlos y desbordarlos; y, al abordar la complejidad de la vida desde las intersubjetividades y pluralidades requiere de una educación y una pedagogía de diálogo y apertura. Por ello, en esa contextualidad que nos brindan la historia y la cultura se comienzan a mover cimientos y a generarse saberes y vivencias emergentes.

En una relación entre currículo, pedagogía e investigación, en un contexto de interculturalidad, hay que recuperar la sensibilidad y la memoria para darle sentido histórico al conocimiento. Esto significa dar cuenta de una complejidad cultural devenida de siglos de colonialismo en la que se requiere dar voz a lo silenciado y dar territorio a lo desterrado. Es decir, hacer una historicidad con la historia de los olvidados y excluidos de siempre.

En esta comprensión de la vitalidad de la historia y el acontecimiento debemos rescatar una estética de la cotidianidad que está vinculada a la vida, la cultura y los saberes. Y desde el compromiso de esta apuesta epistémica vamos construyendo significaciones, resignificaciones y visiones teóricas inéditas para nombrar lo desnombrado e innombrado.

De esa manera, el debate sobre la interculturalidad contiene la carga del origen étnico, las diferencias sociales y las manifestaciones de la cultura. En una interpretación de esta problemática, desde el mundo de hoy, García (2004: p. 194), la esboza a partir de los procesos en los que se reconoce ser diferentes, desiguales y desconectados:

Así como no es sensato esperar del incremento de conexiones la desaparición de las diferencias, tampoco podemos esperar que elimine las desigualdades. Reducir la brecha digital puede aminorar algunas desigualdades, ante todo las que generan el acceso inequitativo a los mensajes y bienes ofrecidos en el ciber-espacio.

Por consiguiente, la institución escolar está llamada a convertirse en ese espacio público, afectivo y vivencial orientado a dar oportunidades desde las diferencias para romper los círculos de desigualdad y desconexión. En tal sentido, la creación estética, el diálogo de saberes, el encuentro con las tecnologías de comunicación e información y los servicios alimentarios y de salud

se convierten en palancas extraordinarias de la prosecución académica y de la promoción de ciudadanía.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Al respecto, considero que desde la responsabilidad de una institucionalidad pública comprometida con la justicia social y garante de la dignidad humana es fundamental la promoción de la ciudadanía como un quehacer de todos los espacios sociales, durante todos los días. En consecuencia, la escuela debe promover una gestión pedagógica para la vida en sociedad y el ejercicio de una ética democrática incluyente.

Por eso, los procesos pedagógicos de la escuela deben estar destinados a propiciar el rescate de tradiciones, manifestaciones culturales ancestrales y el encuentro de los saberes. De esta manera, la necesidad de expresión de cada uno, desde su particularidad, abre caminos a esa diversidad intercultural señalada en los rasgos de nuestros rostros o en el color de la piel. En tal sentido, la convivencia, la tolerancia y el respeto pueden conducirnos a una sociedad más solidaria e incluyente.

En este escenario pedagógico incluyente en el que hay una dignificación de los saberes se puede trascender desde la transversalidad. Y podría ser en esa relación de encuentro entre la escuela y los saberes de la vida; de ese modo, se da la posibilidad de inspirar la profundidad y coherencia de una teoría pedagógica asociada a la vida y cargada de signos como incertidumbre y diversidad, para así comprender y convivir en este cambio de era.

Se trata de un contexto civilizacional en movimiento y de cambios acelerados. Siendo así, la investigación con los sujetos y desde ellos, con sus mundos y sus saberes, da sentido a una escuela intercultural, comunitaria y de apertura. Esto hace que sea esencial compartir las historias de vida de educandos y educadores para darle una narrativa cargada de cotidianidad a los espacios interinstitucionales y dar cuenta de lo que acontece día a día.

De este modo, la escuela comprometida con los saberes de la vida va diciendo palabras de diálogo en la articulación de una transversalidad que abre posibilidades a la vivencia y comprensión de la atmósfera civilizacional del mundo de hoy. Así, el conocimiento gestado se ve trascendido del espacio

disciplinario y parece apostar a una complejidad ilimitada. Además, éstos son sólo desafíos para una sociedad incluyente y una humanidad dialogante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DARÓS W. 1989. Epistemología y currículum. Revista Instituto de Investigaciones Educativas. 66(15):58-73.
- DUSSEL E. 1985. La pedagogía latinoamericana. En temas de pedagogía latinoamericana. Editorial el Búho, Bogotá, Colombia, pp. 151-161.
- FOUCAULT M. 1991. Vigilar y castigar. Siglo Veintiuno, México, México, pp. 314.
- GARCÍA N. 2004. Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Gedisa, Barcelona, España, pp. 225
- LAFRANCESCO G. 2003. Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia, pp. 165.
- MAFFESOLI M. 1997. Elogio de la razón sensible. Paidós, Barcelona, España, pp. 270.
- MONTOYA M. 2007. Mestiza. IV Festival Mundial de Poesía 2007. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas, Venezuela, pp. 220-227.
- MORENO A. 1995. El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. Centro de Investigaciones Populares, Caracas, Venezuela, pp. 567.
- PÉREZ A. 2003. Educar valores y el valor de educar. San Pablo, Caracas, Venezuela, pp. 222.
- SALGUEIRO A. 1999. Saber docente y práctica cotidiana. Editorial Octaedro, Barcelona, España, pp. 276.
- TÉLLEZ M. 1993. El Pensamiento crítico como desafío. Universidad central de Venezuela, Caracas, Venezuela, pp. 85.
- TEZANO A. 1982. Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia, pp. 315-334.

TURNER L, CÉSPEDES B. 2000. Pedagogía de la ternura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, pp. 162.

VATTIMO G. 1992. Más allá del sujeto. Paidós, Barcelona, España, pp. 162.