ÁGAPE-(PE)DAGOGÍA O EL CAMINO DE UNA PEDAGOGÍA PARA LAS PACES:¹ UNA LECTURA (FILOSÓFICA) EN CLAVE INTERCULTURAL

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas²

*En la amistad de la que hablo, se mezclan y confunden
una con otra en unión tan universal, que borran la sutura
que las ha unido para no volverla a encontrar. Si me
obligan de decir por qué lo quería,
siento que sólo puedo expresarlo contestando:
«Porque era él; porque era yo».
Montaigne, Ensayos completos*

¹ El texto se originó en el programa de investigación liderado por el autor en el Grupo de Investigación Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz GIESPPAZ, de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, y se fundamentó en los constructos teóricos del curso posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, realizado en la Universidad Santo Tomás en el período académico febrero 2013- marzo 2014.

² El autor es graduado en Filosofía y Letras, doctor en Ciencias Sociales y magíster en Pedagogía. Profesor titular tiempo completo adscrito a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. Culminó estudios posdoctorales en la Universidad Santo Tomás en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

Resumen

Este texto pretende realizar una aproximación a la pedagogía intercultural, a partir del estudio del reconocimiento mutuo o «estima social» como expresión humana de los «estados de paz», cuya manifestación natural se da en el ágape. Paul Ricoeur en su obra *Camino del reconocimiento* (2006), plantea el ágape como un *estado de paz* ideal, en el cual la estima social, el don, la gratitud y el amor, se constituyen en formas magnánimas de bondad y benevolencia. Con base en lo anterior, el texto señala caminos, recovecos y pistas para explorar una pedagogía «para las paces» en clave de una filosofía intercultural (Martínez, 2010; Muñoz, 2010).

Palabras clave: reconocimiento, ágape, estima social, filosofía intercultural, pedagogía para las paces.

I. Meandros del reconocimiento: ¿Y si no me reconozco en él, quién soy?

La palabra *reconocimiento* constituye un vocablo de uso frecuente entre quienes se dedican a pensar y proponer la posibilidad de una cultura de paz. Se habla de forma constante de «reconocerse a sí mismo», «reconocer al otro», «reconocernos como sujetos de paz», pero la literatura sobre el tema es más bien escasa. Aunque el uso cotidiano del vocablo tiene diversas acepciones, la reflexión filosófica no se ocupa del concepto, como ocurre con el *conocimiento*. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española³ señala diecisiete usos del vocablo, que comprenden desde el examen para entender la identidad y naturaleza de algo o alguien, hasta la confesión de subordinación o legitimidad de la autoridad a una persona.

Considerando cada uno de estos significados y la propuesta de Ricoeur (2006) en torno al tema, se formulan las siguientes preguntas iniciales: ¿es posible estudiar desde la reflexión filosófica el reconocimiento?, ¿qué le puede aportar el reconocimiento al pensamiento intercultural?, ¿puede constituirse en una categoría para los estudios interculturales?, ¿el reconocimiento se limita a la mutualidad o comprende otras posibilidades inherentes al don

³ La exploración lexicográfica del concepto *reconocimiento* se inició en los avances de la vigésima tercera edición del DRAE, a través de la consulta en Internet en: <http://lema.rae.es/drae/?val=reconocimiento>

y al contra-don?, ¿qué obstáculos podrían afectar una teoría del reconocimiento?, ¿qué papel juega el reconocimiento en el marco de la visión incluyente y de atención a la diversidad cultural que propone la filosofía intercultural? Este conjunto de interrogantes conducen a dos preguntas centrales sobre las cuales se focalizará el presente texto: ¿qué tipo de relación se establece entre reconocimiento y estados de paz?, y, finalmente, ¿qué le puede aportar una reflexión sobre el reconocimiento mutuo a una pedagogía para las paces⁴?

Al realizar una aproximación al concepto, destaca el trabajo de Paul Ricoeur *Caminos del reconocimiento* (2006), un recorrido por la historia de la filosofía y de la cultura sobre el reconocimiento. El filósofo inicia la introducción al texto con el análisis lexicográfico del concepto; en principio revisa la condición activa y pasiva de la palabra en cuestión (reconoce/reconozco-reconocido), e indaga en las múltiples acepciones que se derivan de este vocablo. Tras su análisis, Ricoeur llega a la siguiente conclusión: las ideas centrales que sirven para poner a prueba las concepciones lexicográficas del vocablo *reconocer* son tres⁵:

1. «Aprehender (un objeto) por la mente», por el pensamiento, relacionando entre sí imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer mediante la memoria, el juicio o la acción.
2. «Aceptar», tener por verdadero (o por tal).
3. «Confesar, mediante la gratitud, que uno debe a alguien» (algo, una acción).

Con base en esta clasificación de las distintas acepciones, puede afirmarse que el *reconocimiento*, en primer lugar, es un «acto de aprehensión cognitiva» para identificar, mediante la memoria, el juicio o la acción de algo o alguien. En segundo lugar, el *reconocimiento* es el hecho de aceptar o tener por verídico un suceso o fenómeno. Finalmente,

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

5 El ejercicio lexicográfico se presenta en detalle en la introducción de *Caminos del reconocimiento* (FCE, 2006). Las referencias a este estudio a lo largo del artículo corresponden a la edición del Fondo de Cultura Económica.

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

El ejercicio lexicográfico sirve a Ricoeur de acicate para fundamentar su pregunta de investigación: «¿cómo se pasa del régimen de la polisemia regulada de los vocablos de la lengua natural a la formación de filosofemas dignos de figurar en una teoría del reconocimiento?» (Ricoeur, 2006, p. 30). Ricoeur responde a este interrogante a través de la siguiente hipótesis:

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

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

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

Al primer tipo de reconocimiento, Ricoeur lo denomina *La lucha por el reconocimiento y el amor*. El filósofo sostiene que las relaciones eróticas, de amistad o familiares, sirven para establecer fuertes lazos afectivos entre un número restringido de personas. Es allí donde los sujetos se reafirman como «entes de necesidad» (Ricoeur, 2006). La amistad se reconoce como «el bien único» que se representa en el encuentro y en el desencuentro,

provocando la dialéctica de la unión y de la desunión, en la que la desunión señala el sufrimiento de la ausencia y la unión manifiesta la «fuerza del alma que se encarna en la capacidad de estar solo» (Ricoeur, 2006, p. 242).

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

El segundo tipo de reconocimiento es la *lucha por el reconocimiento en el plano jurídico*; aquí la relación jurídica aparece como un proceso de formación de la «voluntad universal» (Ricoeur, 2006). En esta lucha el respeto juega un papel central y ocupa el lugar de la confianza, en cuanto se define –según Kant, citado por Ricoeur– como el único móvil que la razón práctica imprime directamente en la sensibilidad afectiva. Por otra parte, la lucha por este reconocimiento supone el caso contrario: la negación del reconocimiento y/o la pérdida del respeto. Esta negación motiva la indignación, cuyo punto más sensible corresponde a la atribución igualitaria de los derechos y la distribución inequitativa de bienes; específicamente en sociedades como las de los países latinoamericanos. Para lograr este reconocimiento es posible asumir la responsabilidad y pasar de la indignación como humillación (lesión al respeto de sí), a una indignación «como respuesta moral a este atentado, a la voluntad de participación en el proceso de ampliación en la esfera de los derechos subjetivos» (Ricoeur, 2006, p. 254). Lo anterior permitiría comprender la responsabilidad no solo como el dar por cierto algo, sino también como el reconocimiento del mismo derecho del otro, que plantea, de esta manera, la dignidad humana como la capacidad reconocida de reivindicar un derecho. Como colofón a este modelo de

reconocimiento vale la pena preguntarse ¿qué papel juegan la responsabilidad, la dignidad y la justicia en la construcción de una pedagogía para las paces?

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

En cuanto a las llamadas «órdenes del reconocimiento», Ricoeur (2006) parte del análisis de las condiciones generales de la comunicabilidad que rigen los «actos de discernimiento». De este modo, traza las grandes líneas de la narración, tendientes a reconstruir la comprensión hermenéutica del mundo, para favorecer la constitución de la identidad personal y la organización de los sistemas sociales a través de las mediaciones de la comunicación. Estas líneas de la narración o sistemas son: el complejo socioeconómico (incluye sistemas técnicos, monetarios y fiscales); el complejo sociopolítico (incluye el sistema jurídico, el burocrático, el democrático y la organización paralela de la opinión pública); y el complejo sociocultural (que hace confluir el sistema mediático y su impacto en la reproducción cultural, y el sistema científico desde el punto de vista de su organización institucional) (Ricoeur, 2006, pp. 258-259).

En esta misma línea, Ricoeur habla de las llamadas *economías de la grandeza*, que son la estrategia de justificación a través de la cual los competidores hacen acreditar sus lugares respectivos: el primer tipo de grandeza se refiere a la evaluación, que permite que los individuos, a partir de una diversidad de criterios, puedan ser considerados como «grandes» o «pequeños», en relación directa con el éxito social. En ese sentido se podría hablar de «grandeza inspirada» cuando se refiere a un artista, por ejemplo, la grandeza inspirada de Da Vinci o el realismo mágico de García Márquez. Ricoeur expone las siguientes economías de la grandeza:

- La grandeza de la ciudad de la inspiración (o ciudad de Dios).
- La grandeza de la ciudad de la opinión (la grandeza depende de la opinión de los otros).
- La grandeza de la ciudad doméstica (fidelidad, bondad, justicia, asistencia mutua).

- La grandeza de la ciudad cívica (subordinación a la voluntad general a través del contrato social).
- La grandeza de la ciudad mercantil (el vínculo social se fundamenta en el intercambio).
- La grandeza de la ciudad industrial (incumbe a los industriales administrar con habilidad las utilidades).

La justificación de estas grandezas crea desacuerdos entre los mundos, que pueden llegar hasta la confrontación. Sin embargo, el interés se sitúa en otro lugar, este «está en la capacidad de despertar mediante la crítica, a cada actor de un mundo a los valores del otro mundo, aunque tenga que cambiar de mundo» (Ricoeur, 2006, p. 265). Este proceso puede ser viable en la medida en que se tenga la capacidad de compromiso como posibilidad para abrir la puerta del bien común. El compromiso permite ponerse de acuerdo para suspender el litigio y, a pesar de la fragilidad y la amenaza de ser susceptible, según las circunstancias, el compromiso se puede considerar como «la forma que reviste el reconocimiento mutuo en las situaciones de conflicto y de disputa derivadas de la pluralidad de las economías de la grandeza» (Ricoeur, 2006, p. 266).

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

Sin embargo, es tal la negación de este reconocimiento a culturas distintas, que genera una búsqueda insaciable de reivindicación, que produce una especie de «conciencia desgraciada, bajo las formas de un sentimiento incurable de victimación o de una infatigable postulación de ideales inalcanzables» (Ricoeur, 2006, p. 276). Frente a este eminente peligro, Ricoeur propone tomar en consideración lo que él llama la *experiencia efectiva* de los *estados de paz*. Según el filósofo, la certeza que acompaña los *estados de paz* permite confirmar que las luchas por el reconocimiento no son una motivación moral ilusoria.

Sobre este tercer modelo es necesario repetir la pregunta inicial: ¿qué le puede aportar una reflexión sobre el reconocimiento mutuo a una pedagogía para las paces? Es el cuestionamiento en el que se intentará profundizar a continuación, no sin antes anotar que el ejercicio pedagógico es, por sí mismo, un buen ejemplo de lo que Ricoeur defiende en su obra como *estados de paz*.

Estados de paz: «Ese otro que lleva mi nombre/ ha comenzado a desconocerme»⁶

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

Uno de estos obstáculos tiene que ver con los modelos de paz que existen en nuestra cultura: *philia*, *eros* y *ágape*⁷. Sobre este último modelo, el filósofo sostiene que este «parece refutar por adelantado la idea de *reconocimiento mutuo*, en la medida en que la práctica generosa del don, al menos en su forma “pura”, no exige, ni espera don a cambio» (Ricoeur, 2006, p. 277). Esta idea muestra cómo el reconocimiento puede quedar encorsetado en la idea de mutualidad, constituyendo una lógica de la reciprocidad del «yo te doy para que tú me devuelvas algo a cambio». Sin embargo, la unilateralidad del *ágape* ejerce la función crítica respecto a esta lógica del don y el contra-don del reconocimiento mutuo, y sitúa la estima social como «aquello que se da» sin esperar retribución a cambio.

6 Roberto Juarroz, *Poesía Vertical* (Antología esencial). Recuperado de: http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf

7 *Philia* (reciprocidad), *eros* (deseo que evoca un cierto sentido de privación) y *ágape* (abundancia del corazón, ausencia de toda equivalencia, un dejar pasar activo que se expresa en las obras del amor; el prójimo es aquél al que uno se acerca).

Los «estados de paz» se separan de los «estados de lucha», como es el caso de las violencias desatadas por el deseo de venganza y las luchas de la justicia; un claro ejemplo es el proceso en el tribunal. El ágape se diferencia de la justicia en cuanto esta última no puede evitar la disputa abierta y la venganza, ya que sus decisiones constituyen el germen de nuevos conflictos provocados por las múltiples justificaciones o argumentaciones que se dan en la estructura conflictual. Del mismo modo, el ágape se separa del eros, ya que se aparta del sentido de privación (lo deseado) que supone este último.

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

El ágape es un discurso de alabanza donde el hombre se regocija, se declara y se proclama en la generosidad. Por esa razón, se opone al «enigma del retorno», al hecho de dar para recibir algo en contraprestación, pues su acción constituye un acto de gratitud⁸ como acción del «buen recibir». Para la gratitud, los valores de los presentes son incommensurables, pues son inestimables; es aquello que no tiene precio, que rompe y salva la relación entre el don y el contra-don, entre las posibles contradicciones del espacio y del tiempo, que supone el reconocimiento mutuo⁹ (Ricoeur, 2006).

Toda filosofía es siempre filosofía situada

El ágape, entendido como el reconocimiento del ser humano como un todo, constituye una de las máximas proezas de la voluntad humana y también una de las mayores conquistas de la

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

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

condición sentipensante¹⁰ del hombre y la mujer. El ágape es en sí benevolencia insuperable y bondad invencible; manifestaciones que no se ven porque las veamos o las realicemos, sino porque se ven y se hacen en el ámbito de los otros. En ese sentido, el carácter magnánimo del ágape tiene razón de ser desde otros lugares, lo que motiva una reflexión filosófica desde ámbitos diferentes y desde otras representaciones, que no necesariamente corresponden con la «constelación de certezas» que nos revela el pensamiento hegemónico. La poeta argentina Alejandra Pizarnik lo expresa de forma contundente en el siguiente poema:

Una mirada desde la alcantarilla
puede ser una visión del mundo.
La rebelión consiste en mirar una rosa
hasta pulverizar los ojos.¹¹

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

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

¹⁰ La condición «sentipensante» se refiere al «proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar» (Torre y Moraes, 2005, p. 63).

¹¹ Poema publicado por Alejandra Pizarnik en su poemario *Árbol de Diana* (1962).

inocente, práctica, paciente, realista, pero, ante todo, cuida la libertad y se manifiesta a través del perdón y la generosidad (Barcley, 2002). Desde esta perspectiva, el ágape es el ejemplo natural de un «estado de paz» y por lo tanto, visible en la experiencia cotidiana.

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

Con este mismo criterio puede ser considerado el ágape, más como un asunto de carácter religioso y como una práctica ancestral de las primeras comunidades cristianas, que como una posibilidad de crear una cultura de paz, en medio de un capitalismo salvaje que empuja al consumo y a la competencia, a través de sofisticados métodos de persuasión tecnológica. Precisamente esta situación periférica del ágape convoca a una nueva mirada desde la filosofía; no desde cualquier reflexión filosófica, sino más bien, desde la condición propia del contexto latinoamericano, en el que, literalmente, se juega la vida todos los días.

La definición clásica de *filosofía*, en cuanto a su contenido, se relaciona con el esfuerzo permanente por aclarar uno o varios de los siguientes ámbitos problemáticos: a) la cuestión de la estructura básica de la realidad: metafísica u ontología y la antropología filosófica; b) la cuestión de la cognoscibilidad: la teoría del conocimiento y la lógica; c) la cuestión del fundamento de las proposiciones normativas: la ética y la estética. Estos son los asuntos centrales de lo que Occidente considera como *filosofía*, pero que, en el ámbito de la cotidianidad latinoamericana no son suficientes para definir nuestras actitudes y comportamientos frente al otro, a través del amor, la comunicación y el intercambio desinteresado, presentes en el ágape.

La causa a lo anterior puede residir en que esta aproximación es parcial e incompleta y limita la posibilidad de explorar los «estados de paz» desde una mirada en clave intercultural. Wimmer (2000) propone una nueva definición de filosofía que tenga en cuenta al menos dos aspectos: en primer lugar, que incluya en su significado «formas y tradiciones de pensamiento que, injustamente o por motivos contingentes, no han sido incluidas dentro de este concepto»; y, por otra parte, que se distinga de «aquellas que no

caben en el concepto aunque en el mercado de ideas y libros aparezcan con ese título» (Wimmer, 2014).

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

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

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

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

En este contexto, pensar el ágape como posibilidad de imaginar una pedagogía para las paces, estaría expuesto a múltiples obstáculos fijados por esta «línea invisible» que relega cualquier pensamiento alternativo a mera superchería. Siguiendo a pensadores

como Fornet-Betancourt (2007a, 2007b), Wimmer (2000) y Martínez Guzmán (2010), en el siguiente apartado se intenta proponer un diálogo sobre los «estados de paz», con el ágape a la cabeza de la conversación, desde las rutas que ofrece la filosofía intercultural. Durante el diálogo podría visualizarse una ruptura de esta línea invisible, a partir de una visión integradora e incluyente y con una mirada de los otros desde la «alcantarilla», tal como lo propone la poeta Alejandra Pizarnik, para evitar alejarnos de los nombres que «hilan el silencio de las cosas» y que nos pertenecen como seres diversos, fruto de una cultura (entre muchas otras). Asimismo, se podría volver a la pregunta del poeta turco Ümit Yaşar Oğuscan en su poemario *Un mundo para dos* (1999): «¿Quién ha establecido este orden? ¿Dónde estamos?/ ¿Cómo dan vueltas estas ruedas en el vacío?/ Estas esperanzas estas oraciones estas ilusiones malditas/... Dinos ¿Cuándo se iluminará/ este oscuro destino nuestro?»¹²

La Filosofía Intercultural (FI)¹³:

Pensar no para plantear problemas sino para saborearlos

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

La FI se caracteriza por ser una «filosofía contextual»: no parte de ideas o teorías en abstracto, sino de las prácticas culturales en los distintos contextos en que vive la humanidad; se caracteriza por ser un «filosofar situado», un pensamiento que brota de la vida misma en el ámbito de las cotidianidades. Asimismo, se trata de una filosofía de la conversación entre contextos, donde es posible conversar en vez de argumentar, porque mientras la conversación favorece la creación y el establecimiento de lazos afectivos,

¹² Ümit Yaşar Oğuscan (1926-1984) es considerado uno de los poetas más fecundos e importantes de la Turquía contemporánea.

¹³ En adelante, utilizaré FI para referirme a la Filosofía Intercultural.

el argumento apabulla al otro, lo desconoce y lo somete (Maturana, 2002). La FI ayuda a construir el pozo para buscar aquella «palabra enterrada»¹⁴, que ha sido sometida al silencio y al ostracismo, pero que puede ofrecer las pistas para saber cuáles de esas palabras «son fuentes de convivencia o motivos de violencia» (Fornet, 2004, p.10).

La FI propende a un filosofar vivo, en y desde muchos lugares, para declarar la no pertinencia del filosofar descontextualizado o la mera repetición de pensamientos prestados que desconocen nuestro mundo y nuestra vida. Pero la filosofía, según Jullien (2012), «renunció al vivir porque resultaba demasiado molesto –demasiado incómodo– para aquello que quería emprender y que era nada menos que la elaboración de un plan propio, y así pues abstracto donde pudiera operar a sus anchas el pensamiento» (p. 113). La filosofía griega logró hacer olvidar el vivir, lo sepultó y lo dejó agobiado con la pregunta por el ser, propició la abstracción de ese vivir y lo vació en la metafísica pura, y con ello, impuso la famosa línea invisible de la que habla Sousa Santos (2010).

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

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

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

neuronas, una filosofía sin carne, que baja del olimpo inmarcesible para albergarse en la única parte del ser humano que acepta: el alma (Onfray, 2008).

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

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

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

Para Fornet (2007b), el gran reto que supone propiciar este diálogo intercultural es el reconocimiento de las otras culturas, no como un asunto de antaño, sino como la posibilidad y el derecho de autodeterminación en el futuro. Por ello se plantea la necesidad de reconocer la diversidad no solo a nivel retórico sino como derecho a hacer el mundo de otra manera. Es desde este diálogo intercultural donde vuelven a confluir la filosofía y el reconocimiento de la estima social o ágape, en el marco de una conversación que clama otras lenguas y otros oídos para revelarse en sí misma, no frente a los ojos de quien la

mira, sino en su despliegue incesante de sí misma hacia el otro y en sentido contrario, como cuando los amantes que intentan alejarse se regodean una y otra vez en el abrazo y se vuelven sobre sí mismos.

El reconocimiento social, que manifiesta su potencia en el ágape, requiere una profundización desde otro lugar para «escuchar su propio latido»¹⁵; el primer latido convoca a una filosofía, que no puede plantearse en abstracto, sino en correspondencia con la «constelación del saber» de una cultura determinada que, en el caso nuestro, preserva el influjo de Occidente, pero que no se resigna a dejar en el olvido perpetuo ese «osar andar/ sobre el saberse perdido». Significa pensar y pensar-nos como sujetos vivos desde una filosofía del vivir, para que el presente se abra de inmediato y podamos tropezar con el paisaje, para que nos toque y nos afecte, en vez de limitarnos a fotografiarlo¹⁶.

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

- La posibilidad de desenmascarar las violencias impuestas por los nuevos imperativos epistemológicos y hermenéuticos del «saber global» hegemónico.
- La construcción solidaria y desde la convivencia de «otros mundos posibles», alternativos al mundo común que pretende imponer la globalización.
- Un diálogo intercultural donde se respete la diversidad y quepan todas las lenguas y las distintas formas de pensar; que posibilite el diálogo entre culturas y la convivencia solidaria entre los pueblos del mundo. Este diálogo intercultural se asume como una práctica de paz.
- La tarea de una FI es por tanto la paz, por cuanto es una acción permanente que se construye todos los días para «aprender a vivir juntos».
- La paz es el ideal que permite, desde estas prácticas interculturales, desmontar el sofisma de que la globalización es el único mundo posible.

15 Esta idea la tomo prestada de la página del poeta argentino Hugo Mujica: <http://www.hugomujica.com.ar/poemas-completos.html>, de uno de los versos de su poema *Desmesura*.

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

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

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

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

El primer encuentro resulta ser una caja de sorpresas. Un escenario probable puede representarse en el encuentro satisfactorio: unos y otros se reconocen en sus fines y de primera mano delinean lo que puede llegar a ser un acto pedagógico amoroso. Aún ahí no se está exento de la disidencia afectiva. Un curso está conformado por varios estudiantes y no necesariamente el docente es «monedita de oro» para todo el grupo. Algunos quedan contentos, pero otros no tanto. El segundo escenario se proyecta como todo lo contrario: maestro y alumnos se repelen desde el primer momento, aunque unos pocos no caen en el seno de la primera impresión y guardan distancia. Siendo coherentes con lo planteado hasta aquí, lo que ocurre en estos dos escenarios probables son dos formas de reconocimiento mutuo. Ricoeur (2006) plantea esta disimetría a través del pensamiento de Husserl en *Meditaciones cartesianas* (2009) y del de Emmanuel Lévinas en *Totalidad e infinito* (2012).

Husserl toma el *yo* desde un sentido teorético; Lévinas, desde una percepción del *otro* con un sentido decididamente ético. En el planteamiento de Husserl, la alteridad del otro se «constituye en mí y a partir de mí; pero el extraño es constituido como ego para sí mismo precisamente como otro, es decir, como un sujeto de experiencia con igual razón que yo» (Ricoeur, 2006, p. 199). En otras palabras, si el *yo* se constituye como sujeto de acuerdo a su propia «esfera de lo propio», el otro, a su vez, se constituye en sí mismo y crea su propia

visión de ese otro que soy yo; lo cual proyectaría una disimetría permanente en la que «el yo, como otro, no es otro» (Lévinas, 2012, p. 31). Esto, llevado al escenario pedagógico, supone un encuentro donde el maestro se reconoce *maestro* y reconoce a sus estudiantes como aprendices, pero sin salir de la esfera de sí mismo a una esfera exterior, donde el estudiante es un «conversador» válido.

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

Ese nuevo escenario pedagógico supone otras posibilidades. Ya no se trata de agradar o no agradar al estudiante, sino de establecer una relación incommensurable, en la que no disuelva el yo en el otro, sino en la que se construya el encuentro pedagógico como hospitalidad, en la benevolencia magna que se expresa en el ágape. Porque justamente reconocer al estudiante como «ese otro distinto a mí» pero que debo acoger supone la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, en donde lo que me reclama el alumno es una relación pedagógica desinteresada y gratuita, de donación y acogida (Mélich, 2000).

Ahora bien, el reconocimiento de la estima social, que se expresa en el ágape como acto pedagógico, constituye una acción de hospitalidad, en la que me reconozco como maestro cuando puedo hacerme cargo del otro, cuando lo cuido y lo dejo ser en su autonomía, «me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado» (Mélich, 2000, p. 146). Sin embargo, toda relación pedagógica, aún concebida en la esfera de los estados de paz, es ambigua, tal y como advierte Van Manen (1998), por cuanto se mueve entre el afecto del maestro por sus estudiantes y la intencionalidad formativa que supone su ejercicio. No se trata solo de amar de manera desinteresada su ejercicio docente, sino que también se debe enseñar algo para la vida. Es aquí donde el reconocimiento mutuo, maestro-estudiante y estudiante-maestro, se construye alrededor de lo que, por efectos semánticos, denomino una ágape-dagogía, es

decir, un encuentro entre dos extraños, que unidos en torno al deseo de aprender, reúnen en el ágape el amor compasivo motivado por el valor «sin-precio» hacia toda persona, aceptando tanto sus potencialidades como sus fragilidades, tal como lo señala Jordán: «Te quiero como eres, pero también como lo que aún no eres, y estás llamado a ser» (2011, p. 63).

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

En esta línea, cabe recordar que una cuestión fundamental de la educación intercultural, según Fornet (2009), es la calidad del ser humano, en la perspectiva de replantear las necesidades humanas no como «carencias» que se deben satisfacer a como dé lugar, sino como una señal antropológica de que «nos necesitamos». En otras palabras, lo que se sugiere es la fabulosa idea de reconocer que «seres de necesidades» son más bien «seres que se necesitan». Desde este punto de vista, la calidad de la pedagogía no dependería de la metodología ni de los docentes, sino de la calidad de ser humano que se está formando. La orientación de la práctica pedagógica se proyectaría hacia la promoción de un ser humano dignificado y ennoblecido, lo cual requeriría de una pedagogía del discernimiento de las epistemologías que tenemos a disposición, en la que el maestro necesita al estudiante y este, de su maestro.

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

- El estudio de la manera como la cultura tecnocientífica de Occidente ejerce su poder hegemónico y, en específico, el de cómo las universidades son reproductoras y cómplices de esta monopolización del poder.
- La reestructuración de los contenidos para la función de una pedagogía intercultural, con el fin de cuestionar una enseñanza orientada al profesionalismo puesta al servicio de una sociedad mercantilizada.
- Una pedagogía para la autonomía y la desobediencia cultural.

- La inclusión de la categoría pedagógica *mundo de la vida* –entendida como el ámbito de aprendizaje en y por las comunidades– y su lugar de «saber llevar la vida y autocorregirse». El mundo de la vida es el lugar genuino de la pedagogía.

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

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

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

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

Orientar, es decir, estar en condiciones de ofrecer orientación significa que alguien sabe hacia donde se quiere ir en el campo en cuestión. Pero ¿qué significa saber hacia donde ir? ¿significa conocer el camino? ¿significa simplemente conocer la dirección en la que

posiblemente se halla el camino? ¿cómo nos orientamos? ¿nos orientamos desde lo que ya sabemos? ¿lo que ya sabemos nos sirve para saber a dónde queremos ir? El saber siempre nos dice en donde estamos ubicados; pero, si queremos ir más allá... (Fornet, 2009, p. 34).

De igual modo, en el texto *Interculturalidad en procesos de subjetivación*, Fornet (2009, pp. 61-62) propone una revisión de las prácticas culturales, con el fin de poder cuestionar lo que llama «las prácticas de inclinación cultural». Este ejercicio a manera de autopoiesis, en conversación con las prácticas de docencia como reconocimiento de lo que somos, del *ser maestro*, sugiere un conjunto de interrogantes que nutren una pedagogía para las paces:

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

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

3º nivel: Asumir la «culpabilidad» en la que solemos caer cuando realizamos ciertas prácticas de una forma y no de otra, ¿cómo actuar?

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

La pedagogía para las paces se construye a partir de una redefinición del concepto de educación, que puede alimentarse en el concepto de *reconocimiento mutuo* propuesto por Ricoeur (2006); específicamente, tomando como fundamento el reconocimiento de la estima social o ágape, considerado por este autor (y tratado a lo largo de este texto), como el ejemplo natural de los estados de paz. Cabe recordar aquí que mientras el eros corresponde al amor pasional o amor erótico y la philia al amor familiar, el ágape hace referencia al amor por el desconocido, por el recién llegado, por aquella persona que nos necesita. En ese sentido, el maestro y la escuela, en general, requieren cuanto antes una transformación, que recupere el encuentro pedagógico como un ejercicio del don «sin esperar nada a cambio», en el que, desde la mirada «entre culturas», que propone la interculturalidad, sea posible el reconocimiento de los hechos de paz como una experiencia humana posible.

A manera de conclusión

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

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

La vida en las comunidades vulnerables es el ejemplo vital y palpable de esta tesis que estoy presentando. En este ámbito, donde la inequidad social, el abandono del Estado, la inseguridad, la delincuencia, el desempleo y, en la mayoría de los casos, la estigmatización social, confluyen de forma contundente, la gente resuelve de forma pacífica sus problemas de convivencia. Se construye tejido social desde la carencia, a través de múltiples redes que la gente teje y que les permiten sobrevivir.¹⁷

Un ejemplo concreto de estas prácticas de paz son las «ollas comunitarias»: La gente de manera espontánea se reúne para compartir una sopa, en la que todos aportan y todos comen. Nadie sale sin almorzar un domingo del barrio. Los vecinos cocinan de forma comunitaria y cada uno pone lo que tiene. Hay lugar para la conversación festiva, la música y el baile; y a fe que la pasan mejor que en ciertos estratos sociales de clase

¹⁷ Estos ejemplos de prácticas de paz manifiestas en torno al ágape comunitario son tomados del contacto directo con la comunidad del autor con su Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. El grupo de investigación ha desarrollado varios proyectos en el Barrio Valles del Rodeo y Barrio Simón Bolívar, que se caracterizan por albergar un número considerable de personas víctimas del desplazamiento forzado, al igual que hombres y mujeres en proceso de reintegración a la vida civil.

alta. Otro ejemplo del ágape comunitario se observa cuando los vecinos unen esfuerzos y recursos para arreglar la vía de acceso al barrio, el parque infantil, la escuelita del sector, el templo, la cancha de fútbol, o la solidaridad con el vecino que cae en desgracia y no tiene para comprar la medicina, o para enterrar a sus muertos. Son estados de paz que merecen resaltarse, porque es a partir de estas prácticas como la gente vive en su cotidianidad.

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

Así las cosas, del mismo modo que el ágape se da en las comunidades, este merece también una reflexión en el ámbito de la escuela. Las prácticas pedagógicas son, por naturaleza, prácticas de paz en las que un maestro amoroso da a sus estudiantes no solo un conjunto de conocimientos, sino que le indica el camino para que pueda ser. El ágape en la escuela no es una nueva asignatura del currículo, sino una actitud para sumir la docencia de la misma manera como la gente abre sus puertas y su corazón para compartir un almuerzo comunitario.

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

Referencias

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Barclay, W. (2002). *Palabras griegas del nuevo testamento*. Alabama: Casa Bautista de Publicaciones.
- Recuperado de: [http://sebip.org/doc_pdf/Diccionarios/Barclay, %20William_Palabras %20Griegas %20del %20NT.pdf](http://sebip.org/doc_pdf/Diccionarios/Barclay,%20William_Palabras%20Griegas%20del%20NT.pdf)
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional, sentir para aprender*. México: Alfa y Omega.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid, Narcea.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente, más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.
- De Zubiría, M. (2007). *La afectividad humana*. Bogotá: FIPC.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Fornet-Betancourt, R. (2004). La interculturalidad como alternativa a la violencia. En *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Aachen, Alemania: Instituto de Misionología missio e. V.
- Fornet-Betancourt, R. (2007a). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. En *Revista Solar*, (3), 23-40.
- Fornet-Betancourt, R. (2007b). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México: CGEIB-Consorcio Intercultural.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio Intercultural.
- Fried, R. (2004). *La pasión de aprender*. Chile: Cuatro Vientos.
- Furth, H. (1992). *El conocimiento como deseo*. Madrid: Alianza.
- Galtung, J. (2010). Futuro de la investigación para la paz. En *Todavía en búsqueda de la paz*. Zaragoza, España: Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).
- Gurméndez, C. (1994). *Estudios sobre el amor*. Barcelona: Anthropos.
- Hargreaves A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía, el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro.
- Hicks, D. (Comp) (1999). *Educación para la paz*. Madrid, Morata.
- Husserl, E. (2009). *Meditaciones Cartesianas*. México: FCE.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

- Jordan, J. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ético-pedagógica. En *Revista Educación XXI*, 14(1), 59-87. Madrid: UNED.
- Juarroz, R. (s.f) *Poesía Vertical* (Antología esencial). Recuperado de: http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf
- Jullien, F. (2012). *Filosofía del vivir*. Barcelona: Octaedro.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Norma.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Ediciones Bajo Cero.
- Martínez, V. (2010). Cómo pensar la paz: una perspectiva desde la filosofía para hacer las paces. En *Todavía en búsqueda de la paz*. Zaragoza, España: Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Chile: Dolmen
- Mélich, J. y Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Montaigne, M. (2006). *Ensayos completos*. Madrid: Cátedra.
- Muñoz, F. (2010). ¿Cómo investigar para la paz? Una perspectiva conflictiva, compleja e imperfecta. En *Todavía en búsqueda de la paz*. Zaragoza, España: Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Oğuscan, Ü. (1999). *Un mundo para dos*. Madrid: Hiperión.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir*. Bogotá: Círculo de lectores.
- Pizarnik, A. (s/f). Árbol de Diana. Recuperado de: <http://www.los-poetas.com/e/pizarnik.htm>
- Ricoeur, P. (2006). *Camino del reconocimiento*. México: FCE.
- Torre, S. y Moraes, C. (2005). *Sentipensar, fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Urbina, J. (2012). La pasión de aprender, el punto de vista de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Manizales: CINDE- U. de Manizales.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- Walsh, K. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*. Quito: Abya Yala.
- Wimmer, F. M. (2000). Tesis, condiciones y tareas de una filosofía orientada interculturalmente. Recuperado de: <http://them.polylog.org/1/fwf-es.htm>