



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1995. Pahuatlán, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

De saberes, sabiduría y conocimiento (des)legitimado

Ileana Seda Santana

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México
iseda74@gmail.com

Una vez un alumno de la universidad me preguntó: —¿quién es la persona más inteligente que usted conoce? De inmediato vino a mi mente un campesino a quien conocí de cerca. Don Julio, nombre ficticio, había ido a la escuela hasta tercero de primaria, y eso porque él se agenció una pluma fuente, artefacto de eruditos en su niñez, para modificar la calificación reprobatoria de F del segundo

año, y cambiarla por una A, la más alta. Fue así como consiguió librarse de la paliza de su papá. Don Julio creció y trabajó toda su vida, tuvo una familia y fue persona respetada y exitosa en su comunidad, no por haber alterado una calificación sino por su sabiduría y entereza de carácter. Tuve la oportunidad de conocerlo por medio de sus hijos, y comprender que “veía más allá” de lo obvio y lo superficial,

particularmente para analizar el carácter de las personas y resolver situaciones conflictivas.

¿Por qué ante la pregunta de mi alumno fue don Julio quien vino a mi mente? Porque era una persona con sabiduría de vida. Además de estar informado de los eventos históricos y de política, sus decisiones eran sensatas y razonadas. Muchas personas de su comunidad así, como sus hijos, todos con estudios universitarios, lo consultaban. Mi admiración trasciende la vida de don Julio porque considero que los conocimientos escolares, aunque legitimados, frecuentemente son poco efectivos ante situaciones de vida.

Hace unos 50 años, los conocimientos legítimos y establecidos como verdaderos se guardaban en una enciclopedia de 20 tomos y las personas eruditas acumulaban en su memoria información que recitaban para consumo de los demás o para fijar su posición. Recordar datos y fechas históricos, pasajes de libros, definiciones y autorías era, y en ciertos círculos sigue siendo hoy, signo de erudición y sabiduría.

La sabiduría está unida a la experiencia, por lo que en muchos pueblos y naciones se considera que las personas mayores son las más sabias. En el Diccionario Enciclopédico Vox 1 de 2009 (Larousse Editorial, S.L.) se menciona el término **saber** como *(del l. sapere, saber, entender) y aparecen definiciones como: Ser docto [en alguna cosa], Haber aprendido de memoria [una cosa], Tener habilidad [para una cosa], Ser muy sagaz y advertido, Tener una cosa, proporción o aptitud para lograr un fin, Sujetarse o acomodarse a una cosa.*

En las definiciones, incluyendo la de *ser docto*, no hay atisbo de escolaridad o de conocimientos específicos y de lo que se considera ser culto. En una cita de Gabriel Zaid de su ensayo titulado *El primer concepto de cultura*, en su afán por promover la lectura de “las grandes obras literarias” menciona varios aspectos, que subrayo y que pueden contribuir al argumento:

La cultura como libertad que crece, gracias a las grandes obras literarias, musicales, visuales, no es la cultura de los etólogos, ni de los antropólogos. Es la cultura que se hace personalmente... Tampoco es el saber de los especialistas, ni la mundanidad de los

mundanos. Es la cultura de lectores y autores que se hacen y rehacen en las obras, y que leyendo *crecen como personas. Una cultura libre, independiente de la edad, las aulas y los créditos curriculares, independiente de la posición social y de la disciplina monástica. Una cultura afortunada, que depende de la buena suerte: de encontrar un texto que es una revelación, y de encontrar con quiénes compartir la animación por ese encuentro feliz. Si la cultura fuese medible, se mediría por la animación que despierta una obra en la conversación. La cultura no depende de la cantidad de libros leídos, sino del nivel de la conversación que comparte la felicidad de leer, escuchar, contemplar.*

El término cultura ligado a un conocimiento y un saber establecido y legítimo, en la descripción de Zaid, toma igualmente otros giros de crecimiento individual y de *la conversación que comparte la felicidad*: la educación de personas adultas carga una tradición asistencial que va de la mano de la misión de guiar el camino hacia la escolaridad y los conocimientos canónicos. Esta postura oculta y deslegitima los saberes, cultura y conocimientos de las personas a quienes va dirigida (en realidad, estudiantes de todas las edades). Las voces de las personas adultas, en general ajenas a la escuela y muchas veces con abundantes recuerdos no placenteros de los modos y procedimientos de lo que se conoce como escolaridad, requieren de alternativas y acciones concertadas para alcanzar esa *libertad que crece* que menciona Zaid.

En el mundo de la información, la tecnología y la especialización, la legitimación de la información y de los conocimientos canónicos se cuestiona cada vez más. Me llama la atención que las prácticas culturales (del origen del término: cultivo, crianza) que se construyen cada día y se asimilan e integran con los saberes que se transmiten de generación en generación, crean esos *conocimientos sin conocimiento*, como lo señala Dilson, el agricultor brasileño cuya frase refiere Sonia Carbonell en su artículo de este número de *Decisio*. Es parte de lo humano querer conocer y entender lo que nos rodea, experimentar con

soluciones para lo que necesitamos resolver, llegar a conclusiones que se confirman o refutan según los resultados y las experiencias vividas. Es, tomando la idea de Dilson, el método científico sin método científico. Popper, filósofo de la ciencia de la época moderna, señala que lo que se conoce como conocimiento científico no es un conocimiento cierto, dado que consta de conjeturas que si bien se someten a prueba, siguen siendo conjeturas.

Cabe entonces señalar que lo que se convierte en conocimiento científico con frecuencia han sido saberes compartidos entre personas y comunidades, y que se legitiman sólo hasta que han sido “probados científicamente”. Por ejemplo, en tiempos recientes se ha probado científicamente que los animales son capaces de pensar y resolver situaciones específicas. Sin entrar en polémicas al respecto, dado que se considera que el pensamiento y el razonamiento es lo que separa a la humanidad de los animales, cualquier persona que por razones de trabajo o de cualquier otra índole haya estado cerca de ellos, o que tenga una mascota, lo sabía desde antes de que se “demostrara científicamente”. Además, desde hace siglos se ha ilustrado el pensamiento animal de muy diversas formas: relatos, fábulas, cuentos, series de televisión, cine y hasta viajes espaciales. Tomo este ejemplo porque el contacto con el pensamiento de los animales lo han experimentado personas del mundo entero, de diferentes creencias y estratos escolares; sin embargo, faltaba la prueba científica para dar validez a un saber compartido por muchos. Esto es, se legitima lo que muchos ya sabían.

Lo que quiero resaltar con lo anterior es que una gran parte del conocimiento que se (des)legitima había sido ya asumido por muchos; además, los saberes de grupos y comunidades son la base para otros saberes y conocimientos que aún no se difunden. Los procesos de comprensión lectora, por ejemplo, dependen de los conocimientos/saberes del mundo que tiene quien lee, ya que es quien le da sentido a las ideas expresadas en las palabras de un texto. Sin una pista acerca de esos mundos a los que hace referencia un texto no es posible comprenderlo, sin importar el nivel de escolaridad que tenga la persona

que lee. Y si bien es cierto que al leer aprendemos, lo hacemos porque en lo que leemos los autores y autoras tuvieron el cuidado de incluir las pistas y los referentes necesarios y conocidos por quien lee para que pueda conocer lo desconocido a través de la lectura. Igualmente, bajo la premisa de que el conocimiento otorga poder, instituciones y gobiernos resguardan conocimientos para que sólo algunas personas tengan acceso a él, de manera similar a lo que ocurre con ciertos niveles de estudios y profesiones.

No es ficción producto de la imaginación de Umberto Eco cuando destaca en su libro *El nombre de la rosa* la biblioteca de máxima seguridad con acceso exclusivo para una élite de religiosos. El proverbio *conocimiento es poder* se cumple tanto para quienes poseen y legitiman conocimientos como para quienes no poseen los conocimientos legitimados y por lo tanto siguen excluidos. Hasta el vocablo “poseen”, el cual empleo a sabiendas de sus implicaciones, es indicativo de ese poder. Con el sugerente título de “La vida exige permiso para educar a la escuela”, Javier Reyes y Elba Castro demandan, en su artículo de este número de *Decisio*, “aprender a legitimar lo que, estando en latencia, es pulsión de vida, impulso para transformar al modelo de sociedad, legitimar lo que hoy está afuera de la escuela, ensayar con ello, darle validez a *lo otro*, en un mundo acostumbrado a la exclusión”. Es precisamente la exclusión lo que como sociedades hemos aceptado: exclusión de infinitud de conocimientos y saberes, tomando como legítimos los de unas pocas personas.

Y es que la legitimidad del saber se ha mantenido por las condiciones de exclusividad de algunos conocimientos, predominantemente como *status quo* subrepticio, pero también con movimientos altamente visibles y hasta descarados, como fue el caso de la alfabetización cultural en los Estados Unidos de América lanzado por un pequeño grupo de hombres de raza blanca, académicos, eurocentristas del este de ese país cuyo líder era E.D. Hirsch, Jr. a finales de los años ochenta. Este grupo generó varias listas de términos que representaban conocimientos “legítimos” con los cuales los estadounidenses deberían estar familiarizados para considerarse “personas



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Sierra de Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

cultas”. Las respuestas y las críticas no se dejaron esperar generando grandes cuestionamientos, como por ejemplo cuáles culturas o las de quiénes había que incluir en los programas escolares. Grupos de izquierda como Graywolf Press, cuyos editores eran Rick Simonson y Scott Walter, generaron otras listas señalando omisiones del grupo de Hirsch, las cuales invariablemente referían a las llamadas “minorías”, como las mujeres, población indígena, negra, latina, migrantes y muchos otros. Entre los ejemplos que

destacan Simonson y Walter como no dignos del conocimiento de la población estadounidense, de acuerdo al grupo de Hirsch, son: alcoholismo, Pelé, *Cien años de soledad*, ritmo y *blues*, realismo mágico, Kyoto, condón, Batman, Salvador Allende y muchos otros más. Es decir, Hirsch y su grupo, por cierto con mucho éxito en ventas e influencia en programas escolares, promovieron una definición hegemónica de persona culta para su país, excluyendo una gran parte de la población del mismo, ejemplificando *un*

mundo acostumbrado a la exclusión, como señalan Reyes y Castro.

Los trabajos de Ana María Méndez e Irma Leticia Castro, Bruno Baronnet, Isar P. Godreau, Lidia Mercedes Rodríguez, Roberto Dacuña y Teresa Ojeda dan cuenta de formas y acciones en las que “la vida ilustra a la escuela” en diferentes países de América Latina. En unos al hacer evidente lo que se encubre o de plano se niega en los programas oficiales y en la sociedad, como es el racismo en el trabajo de Isar Godreau, y por medio del autogobierno educativo de pueblos campesinos mayas presentado por Bruno Baronnet. Más aún, las experiencias educativas de las que dan cuenta Ana María Méndez con Irma Leticia Castro, Lidia Mercedes Rodríguez, Roberto Dacuña y Teresa Ojeda representan acciones reales y realistas como pruebas fehacientes de las posibilidades para una educación que efectivamente “da la estocada final al *optimismo pedagógico* moderno... de toda aspiración a construir una educación universal y pública para las masas, alejándolas de la ignorancia y, consecuentemente, acercándolas a los beneficios del progreso”, como destaca Roberto Dacuña.

Donaldo Macedo, colaborador del educador brasileño Paulo Freire, ha destacado que los procesos de enseñanza, particularmente los de alfabetización, niegan el papel del lenguaje en construir las subjetividades, las historias y la vida de quienes lo usan. Enfatiza la necesidad de que alumnos y alumnas de todas las edades se apropien del lenguaje que les permita comprender y entender cómo los diferentes tipos de discursos codifican visiones del mundo. Censura las consabidas acciones escolares en que alumnos y alumnas invierten demasiado tiempo en “leer para aprender a leer” y “escribiendo para escribir” con ejercicios inútiles para comprender cómo el lenguaje codifica y representa al mundo. La escuela excluye formas alternativas de lenguaje estableciendo la superioridad del lenguaje dominante ante lenguajes como los de la población campesina y, en la actualidad, la escritura minimalista de los mensajes de texto. Macedo hace un llamado a reconocer las posibilidades de lenguajes alternativos como arma

de resistencia en una pedagogía crítica para desmitificar la superioridad del lenguaje dominante, erradicar la subordinación de los mismos y establecer los códigos discursivos necesarios y pertinentes para las vidas de las y los aprendices. Los trabajos de Rosângela Tenorio de Carvalho, Claudia Vovio y Eduardo Jorge Lopes da Silva en este número, hacen eco de la postura de Macedo.

El lenguaje dominante y los contenidos de los currículos sirven como vehículos para reprimir los saberes de los alumnos y alumnas de todas las edades. Por otro lado, las iniciativas para acreditar saberes, como las que menciona en su artículo Lidia Mercedes Rodríguez para Argentina, son formas para reconocer y certificar oficios y aprendizajes en el hacer, lo cual es alentador y aunque ciertamente representa avances para las sociedades, no descarta aún el poder de quienes reconocen y certifican. La función de los saberes en la educación de jóvenes y personas adultas (e insisto, para todas las edades) requiere de una reconstrucción del concepto educación y escolaridad. Es repensar la escuela y la escolaridad, ambas sobrevaloradas, desde una concepción de escuela que reconozca que se aprende y se sabe en el hacer de las propias sociedades aún sin un acto deliberado de enseñar, como destaca Zvi Bekerman en su artículo. Requiere destacar la presencia socio-cultural y política “resultado de la acción de personas que, incluso ‘sin poder’... contribuyen para una mejor visibilidad de la diversidad cultural, considerada actualmente como un valor ético y socioeducativo que debe ser tomado en cuenta”, como lo destaca Lopes da Silva en su trabajo.

Me parece sumamente interesante que en cualquier reunión de personas escolarizadas, aunque sean de diferentes partes del mundo, desde el encuentro inicial comparten códigos y conocimientos similares; pero cuando esas mismas personas interactúan con personas no escolarizadas de su propio país, encuentran brechas mayores para comunicarse que con los escolarizados de otros países. Esto es indicador de que los procesos históricos y homogenizadores de la escuela, aceptados como deseables por las personas escolarizadas, refuerzan

la legitimación de conocimientos específicos y descartan lo que proviene de otras fuentes y culturas de resistencia.

Una de las grandes dificultades para los requerimientos de certificación y reconocimiento de los saberes es lo escurridizo de los mismos, lo cual de manera circular nos conduce hacia el poder de quienes reconocen y certifican. La ONU establece, en su Declaración Universal de Derechos Humanos, que la educación constituye un derecho para la humanidad en su totalidad, pero se asume que dicha educación, como derecho, es la educación escolarizada. Desde los años cincuenta, Ivan Illich habló del derecho a aprender, el cual, desde su punto de vista, estaba *restringido por la obligación de asistir a la escuela*. En este escenario la escuela se vuelve un bien de consumo, una industria de consumo universal en detrimento de la libertad para aprender. Illich abogaba por una desescolarización de las instituciones, con su consabida carga política y social de transformar la sociedad de manera que las personas aprendan mediante la relación y la interacción social. No es fortuito que grupos comunitarios y naciones de pueblos originarios reclamen que la escuela no aporta a que sus miembros aprendan lo deseable para tener un desempeño pertinente en sus vidas comunitarias y al bien común; por el contrario, los aprendizajes escolares contribuyen a distanciar de sus comunidades y origen a quienes se han escolarizado.

Por otro lado, las instituciones de educación superior están abriendo opciones que en algunos casos llaman “saberes complementarios”, diseñadas como áreas que complementan y enriquecen la formación profesional y personal. Si bien estas medidas representan, dentro de los esquemas escolarizados, un reconocimiento de que el conocimiento de los contenidos específicos de una profesión tienen un alcance limitado para el ejercicio de la misma, y que el desarrollo personal es necesario para un buen desempeño profesional y en la vida, de la misma manera reconocen que los conocimientos se gestan socialmente, lo cual resalta la necesidad de las sociedades de establecer formas de generar conocimiento que implican el trabajo interdisciplinar, así

como la relevancia del impacto social del quehacer profesional.

Los criterios de calidad de una educación con impacto social implican intereses sociales, políticos, económicos e intelectuales, y rebasan los conocimientos acumulados. Ante ese panorama resulta interesante el trabajo de Cynthia Klingler respecto de los métodos de investigación y la necesaria descolonización de los mismos para que respondan a intereses amplios de la sociedad y no sólo sirvan para acumular laureles académicos; esta crítica va al meollo de uno de los grandes problemas que se han gestado cuando la escolaridad trabaja para intereses particulares, y no para los intereses de la sociedad. De la misma manera el reto de reconceptualizar lo que llamamos “conocimientos” y lo que llamamos “saberes”, que destaca Mercedes de Agüero, nos lleva a cuestionar la trayectoria actual de las sociedades y la posible efectividad de sus políticas, principalmente las educativas.

Es de más sabido, y sin entrar en polémicas histórico políticas, que las instituciones educativas no van a la vanguardia cuando de responder a las necesidades sociales se trata. Por el contrario, las sociedades evolucionan y marcan cambios a los cuales la escuela reacciona, casi siempre tardíamente, con reformas que son fundamentalmente de forma, y no de fondo: se trata de cambios de nombre y en el vocabulario “de turno”, pero que poco o nada se reflejan en acciones. Los cambios de fondo requieren de esquemas que articulen y guíen reformas de largo alcance con políticas integrales que permitan adaptar y ajustar las acciones siguiendo el pulso de las sociedades y del mundo para el logro de las mismas. Las necesidades y las demandas sociales por una de educación que responda a las propias sociedades se vuelcan hacia las sociedades mismas para infligir el cambio a la educación. Como industria, los sistemas educativos no han entregado a la población los resultados prometidos para sus vidas, como lo refleja la población de los mal denominados *ninis*, población joven que ni estudia ni trabaja, quienes en realidad son *sinsin*, como han indicado diversos expertos, porque no tienen oportunidades de estudio ni de trabajo adecuadas a sus intereses y posibilidades.

Considero que los *sinsin* están haciendo patente la situación actual de la promesa no cumplida y de la violación al derecho a aprender, que no es equivalente al derecho a la educación escolarizada.

La globalización en el mundo actual ha logrado abrir posibilidades y concertar esfuerzos para adoptar soluciones locales a problemas comunes que requieren del conocimiento, la sabiduría y los saberes colectivos. Éstos existen en todas partes del mundo, mientras que los estratos escolares los encontramos sólo en algunos lugares. La idea de este número de la revista *Decisio* surgió precisamente de experiencias de trabajo de campo en comunidades diversas de entornos urbanos y rurales, relacionadas principalmente con las prácticas cotidianas del uso de la letra (lectura) y los números (matemáticas) de personas adultas con baja o ninguna escolaridad. Las experiencias permitieron palpar, más que conocer, la gama de saberes y de sabiduría contextualizados en las prácticas culturales tanto del colectivo como de personas particulares en dichas comunidades. Saberes y sabiduría que les permiten vivir y ejercer su quehacer en varios mundos simultáneamente: el comunitario, el ciudadano, el nacional y el internacional, ya sea para distribuir sus productos (alfarería o tapices, por ejemplo) o manejar sus finanzas,

además de comunicarse con sus familiares, amistades y clientela en otras ciudades o naciones (por teléfono e Internet).

El trabajo desarrollado en campo me llevó a recuperar un cuestionamiento añejo sobre las funciones, las contribuciones y el énfasis en la homogenización de la escolaridad para legitimar saberes y conocimientos. Aunque he dedicado y sigo dedicando muchos años y esfuerzos a la educación escolarizada, creo que ésta es una de las muchas vías posibles para aprender y desarrollar las habilidades necesarias para la profesión y la vida. Es importante reconocer que en el mundo hay muchos don Julio y muchas doña Julia, hombres y mujeres cuyos nombres vienen a la mente para responder a la pregunta de ¿quién es la persona más inteligente que usted conoce?, personas que han aprendido de la vida en comunidad mediante la interacción social, respondiendo a necesidades prácticas que las han llevado a ser exitosas y gente de bien. Corresponde a la sociedad reconocer, legitimar y acaudalar esos saberes para generar acciones reales y realistas que permitan resolver situaciones para el bien de las comunidades, los pueblos, las naciones y el mundo, y no para colonizarlos desde una visión hegemónica y escolarizada del saber, de la sabiduría y del conocimiento.



Ilustración: Valentín Juárez. "El viento".