

PERSPECTIVAS DECOLONIALES **SOBRE** **LA EDUCACIÓN**



Alessandro de Melo
Iván de Jesús Espinosa Torres
Leticia Pons Bonals
José Ignacio Rivas Flores
Coordinadores

umaeditorial 

Editora
UNICENTRO



Editora UNICENTRO
Rua Salvatore Renna, 875, Santa
Cruz,
85015-430 - Guarapuava - PR.
Fone: (42) 3621-1019
editora@unicentro.br
www.unicentro.br/editora

UMA EDITORIAL
Bulevar Louis Pasteur, 30.
Campus de Teatinos.
CP: 29010 Málaga.
spydum@uma.es
www.umaeditorial.uma.es

Publicação aprovada pelo Conselho
Editorial da UNICENTRO



umaeditorial 



PERSPECTIVAS DECOLONIALES SOBRE LA EDUCACIÓN

Alessandro de Melo
Iván de Jesús Espinosa Torres
Leticia Pons Bonals
José Ignacio Rivas Flores

Coordinadores

umaeditorial 

Editora
UNICENTRO


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Editora UNICENTRO

Direção: Denise Gabriel Witzel

Divisão de Editoração: Renata Daletese

Assessoria Técnica: Beatriz Anselmo Olinto, Suelem Andressa de Oliveira Lopes, Victor Mateus Gubert Teo

Correção: Dalila Oliva de Lima Oliveira

Diagramadores: Valmir Dzivielevski Junior, Victor Mateus Gubert Teo

Estagiários: Bruno Aurélio Silveira, Valmir Dzivielevski Junior

Diagramação: Valmir Dzivielevski Junior

Capa: Victor Mateus Gubert Teo

Gráfica UNICENTRO

Lourival Gonschorowski, Marlene S. Gonschorowski, Agnaldo Dzioch

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Directorio del Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica - Universidad de Málaga

Jefa de Servicio: Rosario Moreno-Torres

Jefa de Sección: Eva Alarcón Fanjul

Unidad Técnica de Gestión: M.^a Dolores González Palomo

Unidad Básica de Gestión: Javier Sánchez Pardavila

Unidad Básica de Gestión: Margarita Puga Díaz

Almacén: José Antonio García Herrera

Técnica en edición y divulgación: Aurora Álvarez Narváez

Técnico en edición y divulgación: Javier Sánchez Relinque

Técnica en edición y divulgación: Isabel Ortega Rodríguez

O467 PERSPECTIVAS decoloniales sobre la educación / Coordinado por Alessandro de Melo, Iván de Jesús Espinosa Torres, Leticia Pons Bonals, José Ignacio Rivas Flores. - - Málaga (ESP); Guarapuava : Uma Editorial; Unicentro, 2019.
366 p. : il.

ISBN 978-84-17449-74-2

Bibliografía

1. Pedagogía. 2. Pedagogía crítica. I. Título.

CDD 370

Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es>

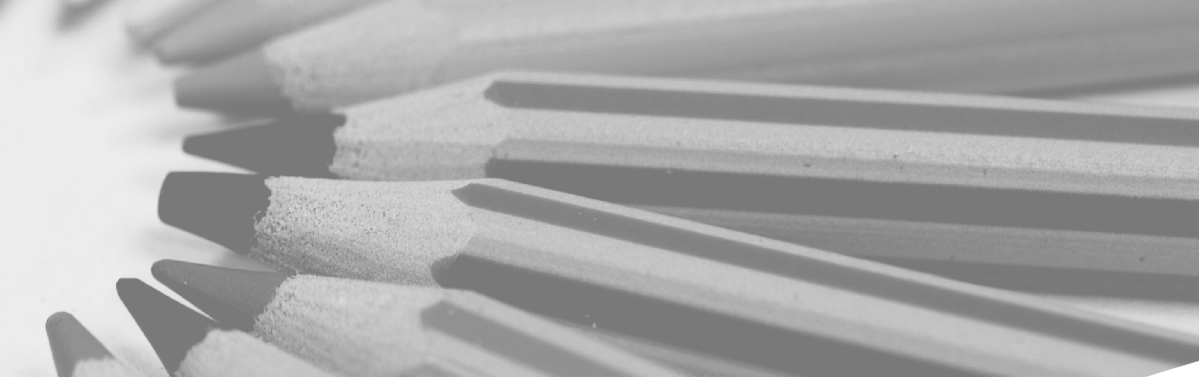
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.



Copyright © 2019 Editora UNICENTRO/UMA Editorial

Nota: O conteúdo desta obra é de exclusiva responsabilidade de seus autores.



09

PRÓLOGO

Gunther Dietz

15

INTRODUCCIÓN

23


RE-INSTITUYENDO LA INVESTIGACIÓN COMO TRANSFORMADORA: DESCOLONIZAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

José Ignacio Rivas Flores

61

EL GIRO EDUCATIVO EPISTEMOLÓGICO: PEDAGOGÍA(S) DECOLONIAL(ES) Y DIMENSIÓN INTERCULTURAL-AFECTIVA

Iván de Jesús Espinosa Torres



95 **DESCOLONIZAR A PEDAGOGIA CRÍTICA:**
UMA CRÍTICA À PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA
Rafael Gomes Cavalcante
Alysson Eduardo de Carvalho Aquino
Alessandro de Melo

139 **EL “GÉNERO” EN EL PENSAMIENTO DECOLONIAL:**
UNA APUESTA DESDE EL CAMPO DE LOS
ESTUDIOS CULTURALES LATINOAMERICANOS
Leticia Pons Bonals

175 **RESILIENCIA, IDENTIDAD Y PEDAGOGÍA CRÍTICA:**
DESCOLONIZANDO LAS PERSPECTIVAS DE LA
TRANSFORMACIÓN HACIA UNA MIRADA
POLÍTICA
Pablo Cortés González

213 **LA DIRECCIÓN ESCOLAR COLONIZADA:**
EL MUNDO EMPRESARIAL EN LA
ESCUELA
Carolina Yelicich



245 **FAMILIA Y ESCUELA: ESTADO DE LAS RELACIONES Y NUEVAS IDENTIDADES**
Analía E. Leite Méndez

265 **INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LAS ESCUELAS CON POBLACIÓN GITANA: UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL**
María Jesús Márquez García
María Esther Prados Megías
Daniela Padua Arcos

293 **JUEGOS DE LOS PUEBLOS INGA Y KAMENTSÁ PUTUMAYO COLOMBIA, UNA LECTURA PARA LA CULTURA ANCESTRAL Y EL BUEN VIVIR**
Pablo Andrés Tisoy Tandioy

341 **MÁS DE 30 AÑOS DE LUCHAS CONTRA EL EMPOBRECIMIENTO, LA PRECARIEDAD Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL: TRAYECTORIA Y ESTRATEGIAS DE LA COORDINACIÓN BALADRE**
Gentes de Baladre

PRÓLOGO

Gunther Dietz

Universidad Veracruzana

En diferentes rincones del mundo, en distintas lenguas y entre muy diversos actores nos preguntamos cada vez con más ahínco y con más urgencia cómo descolonizar las prácticas educativas en nuestras sociedades contemporáneas: ¿cómo podremos dejar atrás el legado pedagógico decimonónico de disciplinamiento, de inductación, de adiestramiento, de monolingüismo y de monoculturalidad escolar producto del estado-nación de cuño europeo?

Históricamente, los sistemas educativos que hemos heredado del modelo europeo estuvieron enfocados a generar asimilación cultural, a integrar a un alumnado sumamente diverso en padrones pre-establecidos por el estado y por el mercado. Estos sistemas han logrado convertirnos en algunos casos - los menos frecuentes a nivel mundial - en ciudadanas y ciudadanos empoderados, conscientes y participativos, pero a menudo únicamente nos han moldeado para funciones laborales imperantes en sociedades basadas en el paradigma del industrialismo y del desarrollismo.

¿Qué significa y qué implica descolonizar la educación? En primer lugar, es necesario visibilizar que las instituciones educativas oficiales que hasta la fecha dominan los sistemas escolares en los cinco continentes no reflejan la diversidad cultural y lingüística ni las experiencias institucionales u organizativas de las comunidades que pretenden atender en cada contexto geográfico, regional o local.

Exportadas y diseminadas a veces por el orden colonial y a veces por procesos poscoloniales, las instituciones educativas públicas tanto como privadas que transmiten hoy “conocimiento legítimo” a las nuevas generaciones y que, a la vez, certifican la “idoneidad” de las y los jóvenes para ejercer títulos, para ocupar posiciones, para dedicarse a determinados empleos y no a otros se siguen caracterizando por importantes y preocupantes “sesgos de origen”: son simultáneamente instituciones decimonónicas y eurocéntricas, pero asimismo patriarcales y adulto-céntricas, que acaban privilegiando saberes letrados, textualizados y canonizados “desde arriba” en detrimento de saberes orales, comunitarios y subalternos que subsisten y resisten “desde abajo”.

En segundo lugar, por tanto, un proceso de descolonización educativa tendrá que re-redefinir sustancialmente la relación escuela-comunidad, la relación de la institución educativa formal con otros actores educativos, a menudo informalizados e invisibilizados.

Históricamente, los procesos educativos de transmisión-adquisición inter-generacional de conocimientos han sido protagonizados y encauzados por grupos primarios como la familia, la comunidad, el barrio, los gremios profesionales y las asociaciones vecinales, religiosas y/o socio-políticas. En términos de la *longue durée* histórica, es relativamente reciente la aparición de instancias de escolarización formal que acaban imponiendo la obligatoriedad de una educación controlada por agencias externas al nivel comunitario.

Esta escolarización en su momento ha servido a intereses de ciudadanización, de formación del estado-nación y de homogeneización cultural, lingüística y religiosa para impulsar la “producción” de ciudadanos-obreros

homologables con las lógicas del mercado y del estado. Sin embargo, ¿qué papel juega hoy una institución educativa arraigada históricamente en este contexto de origen muy específico, muy peculiar, cuando los tiempos cambian, cuando las lógicas de inclusión/exclusión cambian y cuando los modelos educativos eurocéntricos acaban migrando hacia todos los rincones del planeta? La imposición colonial y poscolonial de los procesos educativos se ha generalizado en las últimas décadas bajo el impulso de las agencias multilaterales y transnacionales de “desarrollo” así como con la ayuda de las – ya no tan – nuevas tecnologías de la información y comunicación que virtualizan y así globalizan las lógicas educativas hegemónicas.

Quiera o no, una educación descolonizadora que se proponga estar a la altura de los tiempos contemporáneos y de los intereses de los actores educativos acabará por tanto reinventando por completo a la escuela (o como demos en el futuro por llamar dicha institución), generando relaciones mucho más complejas y recíprocas entre las dimensiones áulicas y extra-áulicas, entre las modalidades presenciales y virtuales, entre los métodos de enseñanza centrados en docentes y los métodos de aprendizaje centrados en estudiantes, entre los “expertos” institucionales y los actores igualmente expertos comunitarios.

Así, descolonizar el legado occidental y decimonónico de la escuela y reinventar la educación desde los actores sociales, desde las comunidades, desde lo que denominamos la sociedad civil – una sociedad civil interlocutora, pero no sumisa a los actores del estado y del mercado – constituye todo un giro epistemológico, político y pedagógico. A este giro inconcluso, abierto, que se encuentra en curso, contribuye

la importante publicación colectiva, interdisciplinaria y transcontinental que la lectora, el lector tiene entre sus manos.

El libro “Perspectivas decoloniales sobre la educación”, coordinado por Alessandro de Melo, Iván de Jesús Espinosa Torres, Leticia Pons Bonals y José Ignacio Rivas Flores, aporta una serie de estudios que en su multifacético conjunto presentan y, a la vez, problematizan la necesaria, cada vez más indispensable y urgente tarea de descolonizar las instituciones educativas, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones tanto internas como externas de las comunidades escolares.

Lejos de pretender resumir en un breve prólogo la gran diversidad de aportaciones originales aquí reunidas, quisiera resaltar algunas de las características más destacables de este libro colectivo. En primer lugar, sorprende gratamente la multiplicidad de voces que escuchamos a lo largo de sus páginas. Hay una gran variedad de autores, pero igualmente variada y polifónica es la presencia de las voces de quienes participaron como contrapartes, como interlocutores en la construcción de las diversas experiencias aquí narradas. Identifico voces académicas, pero también comunitarias, voces de educadores tanto como de educandos, voces de la sociedad civil, de los gobiernos e incluso de iniciativas empresariales.

Dejaron su huella, su impronta en estos capítulos grandes teóricos y teóricas académicas, pero también importantes actores políticos, novedosos movimientos sociales y comunidades étnicas, mujeres, hombres y familias que resisten desde hace siglos el impacto de una educación descontextualizada, vertical, colonizadora y etnocida, como en el caso del pueblo gitano en España y los pueblos *inga* y *kamentsa* en Colombia.

Una segunda característica de este libro la constituye la gran diversidad de disciplinas y geografías, de textos y contextos que nutren un rico panorama de experiencias educativas alternativas. Desde la pedagogía, pero también desde la filosofía, la sociología, la antropología y los estudios empresariales, desde los estudios culturales tanto como desde los estudios de género, el libro aporta experiencias y reflexiones provenientes de diferentes contextos rurales tanto como urbanos de México, de Colombia, de Brasil y de España.

En su conjunto, estos estudios nutren un diálogo polifónico que oscila entre la teoría y la praxis de una emergente, aún naciente educación decolonial. Hay contribuciones más conceptuales y de revisión de lo ya teorizado, de lo ya recorrido en las últimas décadas, pero asimismo nos encontramos con capítulos que sistematizan de forma muy concreta e ilustrativa procesos pedagógicos exitosos, que pueden dar pistas para actores en otras regiones y en otras instituciones educativas.

Por último, el principal logro de esta iniciativa colectiva y multi-actoral consiste en tender puentes donde hasta la fecha apenas existen aproximaciones. Los capítulos generan miradas cruzadas y con ello tienden puentes entre cuatro tradiciones de educación transformadora y emancipatoria que aún persisten de forma demasiado aislada y fragmentada ante la hegemonía de los sistemas educativos neoliberales dominantes: la pedagogía crítica – que ya cuenta con un largo recorrido por las Américas tanto como por Europa- , la educación popular – de origen brasileño, pero con experiencias de prácticamente todo el subcontinente latinoamericano -, la educación intercultural – enfocada hacia comunidades migrantes en Europa y hacia comunidades indígenas y afrodescendientes en América Latina – así como la emergente educación decolonial inician a lo largo de las

diez contribuciones reunidas en esta publicación un primer diálogo para ir identificando experiencias de confluencia, para desarrollar y mantener redes de intercambio entre iniciativas novedosas y transformadoras así como para encontrar un lenguaje común - un lenguaje necesario para juntas y juntos “leer el mundo”, para descifrar y nombrar las históricas y persistentes injusticias y para transformar y descolonizar las realidades educativas y sociales que padecemos.

Mayo de 2018.

INTRODUCCIÓN



Este libro tiene la intención de provocar el diálogo y debate acerca de los retos que enfrenta la educación hoy día, tomando en cuenta las miradas de un grupo de autores que, a pesar de la distancia, comparten un interés común por resarcir el papel activo y crítico de quienes fungen como formadores en las escuelas de nivel básico, las universidades, las familias y las comunidades. En este sentido, la educación se entiende como un proceso dialógico y humanizante que se aleja de currículos estandarizados y busca promover procesos incluyentes que contribuyan a la construcción de una pedagogía más justa y equitativa.

El libro inicia con el capítulo *Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa* escrito por José Ignacio Rivas Flores, investigador de la Universidad de Málaga, España, en el que propone la investigación educativa desde una posición ideológica, política, cultural y pedagógica opuesta al proyecto de desarrollo hegemónico neoliberal. Rivas invita a participar, en la reconstrucción de esta práctica social, a todos los involucrados en el proceso de indagación, todos los que estén dispuestos a comprometerse con la generación de “otros modos de construcción académica que rompan con la dinámica suicida a la que estamos abocados por la política de mercado”, entre los que se encuentran las redes de resistencia y oposición, la participación en foros públicos de discusión y debate crítico sobre los procesos socio-políticos y académicos, así como el establecimiento de vínculos de los académicos con grupos y comunidades.

En esta búsqueda por recuperar los espacios de toma de decisión que hemos perdido los docentes, investigadores y grupos sociales se propone el establecimiento de puentes de comunicación y la cimentación de nuevas trincheras que nos

permitan luchar por la equidad, la libertad y la justicia. Es en este sentido que Iván de Jesús Espinosa Torres, investigador del Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas, México, escribe el capítulo *El giro educativo epistemológico: pedagogía(s) decolonial(es) y dimensión intercultural-afectiva*. Espinosa devela los límites que puede presentar el pensamiento crítico si obvia la presencia de los afectos y sentimientos como mediadores de la relación pedagógica que se verifica en contextos marcados por la diversidad cultural. Para responder a la pregunta “¿cómo lograr que la pedagogía crítica cobre sentido crítico y transformador en espacios posmodernos y diversos?” propone centrar el análisis en las relaciones de dominación cuya impronta colonial se mantiene a través del control ejercido, a través de las escuelas, sobre grupos sociales estigmatizados, marginados y/o vulnerables. La transformación de estas relaciones situadas en contextos escolares regionales encuentra en la dimensión intercultural-afectiva una posibilidad, en tanto detonante de una praxis pedagógica que atiende a las pautas culturales y a los intereses políticos, éticos y económicos que manifiestan estos grupos sociales.

Continuando la reflexión sobre los límites de la pedagogía crítica para atender realidades que escapan del pensamiento eurocéntrico, Alessandro de Melo, Alysson Eduardo de Carvalho Aquino y Rafael Gomes Cavalcante, desde la Universidade Estadual do Centro-Oeste, en Brasil, discuten algunos fundamentos de la vertiente denominada Pedagogía-Histórico-Crítica (PHC), así como las repercusiones políticas y pedagógicas que ha tenido esta al reproducir una mirada acrítica, universal y “objetiva” de la teoría social. En el capítulo *Descolonizar a pedagogía crítica: uma crítica à pedagogia histórico-crítica*, los autores plantean

que la construcción de una pedagogía crítica decolonial inicia con el reconocimiento de que no existe una única fórmula revolucionaria ni existen condiciones y sujetos definidos a priori para encabazarla. En este sentido, el cambio revolucionario es resultado de un proyecto abierto a la diversidad que no puede ser encasillado en una teoría preestablecida que además se aleja de la historia y cultura de los pueblos que quieren ser liberados. Un proyecto revolucionario de carácter decolonial parte del fundamento ontológico de la diversidad de formas de socialización, de vida y trabajo, así como de rutas por construir para alcanzar el pleno desarrollo de las potencialidades humanas.

Los siguientes dos capítulos se centran en el desarrollo de algunas categorías que enriquecen el pensamiento decolonial. Desde la maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas, México, Leticia Pons Bonals aborda el campo de los estudios culturales latinoamericanos como lugar de encuentro del *género* con el pensamiento decolonial. En el capítulo *El "género" en el pensamiento decolonial. Una apuesta desde el campo de los estudios culturales latinoamericanos* la autora hace referencia en particular a la academia que trabaja en torno a programas de posgrados relacionados con los estudios culturales, destacando el carácter inter y transdisciplinario que asumen y que hace posible resignificar el *género* a la luz de las relaciones que entreteje con otras variables culturales. En el trabajo se descubre el potencial transformador de la academia para incidir en la construcción de nuevos modos de generación de conocimientos que cuestionan el dominio del pensamiento eurocéntrico y la perspectiva androcéntrica.

Por su parte, Pablo Cortés González, integrante del grupo de investigación Profesorado, Cultura e Institución Educativa (Procie), con sede en la Universidad de Málaga,

España, profundiza en el significado que asume la resiliencia en la educación, entendida en tres vertientes: como praxis biológica, praxis bio-política y praxis educativa; a partir de las cuales se desencadena el pensamiento crítico y la configuración identitaria de grupos socialmente vulnerables. Refiere algunos avances de una investigación narrativa sobre Resiliencia y Creatividad (ReCREA) en la que colaboran mujeres resilientes que demandan ser reconocidas; lo que permite entender que la resiliencia educativa no se limita a la adaptación al medio, sino se expresa como cuestionamiento a ese medio en el que “se actúa y se reacciona ante y a través de la adversidad”.

La escuela es concebida como un espacio privilegiado para reproducir relaciones de poder y formas de dominación, pero también como alternativa para inducir nuevas formas de organización y acción social. De manera especial tres capítulos del libro se centran en esta institución y ofrecen estas diversas miradas sobre ella. El primero de ellos, escrito por Carolina Yelicich, *La dirección escolar colonizada: el mundo empresarial en la escuela*, denuncia las formas en las que la dirección escolar se adecua a las ideas de mercado. Analiza “la presencia de lógicas administrativas burocráticas mixturadas con lógicas empresariales en las prácticas de los directivos de centros educativos” ubicándose en dos realidades sociales, la ciudad de Córdoba, Argentina y en la ciudad de Málaga, España. Sostiene que la denominada Nueva Gestión Pública (NGP) es una herramienta que ha facilitado la penetración de las lógicas de mercado en los sistemas administrativos tradicionales de las escuelas y cómo la mixtura de esas dos lógicas se traduce en prácticas mercantilistas y privatizantes de la educación.

Siguiendo la línea decolonizadora en las escuelas, Analía E. Leite Méndez, en el capítulo que lleva por título *Familia y escuela: estado de las relaciones y nuevas identidades*,

realiza una revisión crítica de diversos trabajos que abordan las relaciones entre escuela y familia, con la finalidad de construir “un diálogo fructífero e igualitario en términos freirianos”. Frente a la existencia de un discurso hegemónico que aleja al profesorado, los equipos directivos y la administración escolar de la comunidad educativa, la autora propone pensar en otras miradas que recuepren la “diversidad de significados, vivencias y compromisos que los diferentes colectivos ponen en juego”.

Y en el capítulo colectivo, *Intervención socioeducativa en las escuelas con población gitana. Una perspectiva decolonial*, escrito por María Jesús Márquez García, Daniela Padua Arcos, María Esther Prados Megías encontramos una experiencia en la que se propone un proceso socioeducativo mediador dialógico que lleve a pensar en una escuela para la comunidad. La propuesta de las autoras se sostiene en experiencias de trabajo implementadas en Andalucía, España, con la comunidad gitana a través de “mediadores/as en las fronteras entre los barrios y la institución educativa [...] dando pasos que les lleva a colaborar en proyectos educativo decolonizadores para recuperar la acción y participación con la comunidad”.

La parte final del libro incluye dos capítulos que despliegan la apuesta educativa decolonizadora fuera de las aulas escolares, hacia el trabajo comunitario y de activismo social. El primero de ellos se intitula *Juegos de los pueblos inga y kamentsa putumayo Colombia, una lectura para la cultura ancestral y el buen vivir* de la autoría de Pablo Andrés Tisoy Tandioy. Uno de los propósitos de este trabajo es contribuir al diálogo entre conocimientos “científicos” y saberes comunitarios abordando la motricidad y los juegos como factores de representación y

fortalecimiento de los rasgos culturales de los pueblos *inga* y *kamentsa* asentados en Colombia.

Gente de Baladre escriben, desde el ámbito del trabajo social comprometido con la acción sociopolítica cotidiana, el texto *Más de 30 años de luchas contra el empobrecimiento, la precariedad y la exclusión social: trayectoria y estrategias de la Coordinación Baladre*. Esta organización social “representa un camino de búsquedas en el desarrollo de relaciones humanas, iniciativas y herramientas para la tarea vital de cuestionar la realidad que nos rodea, denunciarla públicamente, recomponer el tejido social en el territorio, sobrevivir, y todo ello para lograr que el derecho a una vida digna sea un derecho para todas las personas”.

Los coordinadores



RE-INSTITUYENDO LA INVESTIGACIÓN COMO TRANSFORMADORA

Descolonizar la investigación educativa

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga

Sin querer entrar en una reflexión sobre la historia del conocimiento científico, podemos plantearnos que desde el origen mismo del racionalismo positivista, en las postrimerías de la alta edad media y, sobre todo, en el Renacimiento, la investigación ha sido una herramienta poderosa vinculada a la confrontación social, cultural e ideológica de cada momento histórico. En los momentos de fuerte poder de la iglesia y, por tanto, de pensamiento mítico, la investigación era demonizada y actuaba como fuerza contrahegemónica para subvertir el orden instituido. En cambio, en los espacios de dominio de la burguesía liberal, el conocimiento científico y las prácticas de investigación actuaban como elemento de control sobre las poblaciones incultas, ligadas al conocimiento práctico, generando jerarquías y división social y económica; división de clases en definitiva. Con el triunfo de la modernidad a finales del siglo XVIII, y, por ende, de la clase burguesa que la respalda, el nuevo conocimiento válido es el científico, legitimado por prácticas de investigación sumamente protocolizadas, aupadas por el éxito técnico de la industrialización.

En la medida en que el racionalismo se hace hegemónico en el nuevo orden social, a partir de la promesa de emancipación del conocimiento científico y los éxitos en las tecnologías derivadas, la investigación va ocupando paulatinamente un lugar más central en las dinámicas sociales y culturales. En este punto se hace objeto de deseo del poder político y económico de cara a legitimar ciertas prácticas ligadas al control ideológico y cultural. En tanto que pierde su autonomía de pensamiento deja de generar una reflexión crítica sobre la realidad y se convierte en la avanzadilla de la colonización neoliberal a la que representa, a partir de una mística de la verdad científica. La crisis financiera y económica de los últimos 10 años ha supuesto un avance

importante en estas políticas, ya que ha roto buena parte de las defensas del pensamiento socialdemócrata y progresista, dejando vía libre para las propuestas más conservadoras y radicales del sistema hegemónico.

En buena parte estos avances en el conocimiento y en la técnica se han producido obviando las cuestiones asociadas a la construcción de un modelo social pertinente. Se le ha dado valor por sí mismo, en cuenta representa un absoluto como es el de la “verdad” que representa. Esto ha supuesto una disociación importante entre conocimiento científico y la tecnología derivada y la construcción de una sociedad justa, sana, ética, solidaria e igualitaria. En este sentido se ha hecho instrumental para el éxito del modelo de sociedad neoliberal, ultra-tecnificado (no solo en los dispositivos que tenemos a nuestra disposición, sino también en el modelo de gestión social y política) y centrado en el interés práctico cortoplacista (Sennett, 2012). De este modo la investigación pierde su autonomía de criterio y de pensamiento para ponerse al servicio del poder hegemónico (no democrático), que actualmente controla la vida social.

En el terreno educativo, el que nos preocupa, aunque también en el de las ciencias sociales en general, este es un factor cada vez más presente en el quehacer investigador. En un trabajo anterior (Rivas, 2008) analizaba el modo como la investigación educativa en los últimos años, se ha colocado en manos del poder instituido (y/o hegemónico) para actuar como elemento de legitimación de cierto tipo de políticas y de prácticas educativas. De forma significativa, en los últimos años han surgido como de la nada, un gran número de investigaciones dedicadas, por ejemplo, a las competencias (Gimeno *et al.*, 2008), de la mano de la reforma propugnada por la OCDE; la cual gestiona a su vez buena parte del sistema

económico y financiero. Igualmente, se están desarrollando propuestas desde una racionalidad técnica que pensábamos olvidada (Pérez-Ferra, Rivas, Quijano y Leite, 2018), por ejemplo en forma de rúbricas como alternativa a la evaluación, portfolios como propuesta de gestión de conocimiento en el aula, recuperación de las taxonomías de Bloom como modelo curricular, o la estandarización de propuestas curriculares a través de las así llamadas “buenas prácticas”. Y así podríamos seguir con otras muestras de estos cambios, más o menos camufladas detrás de nuevos plumajes que los hacen aparecer amables y deseables. En definitiva, de acuerdo a la promesa del racionalismo técnico, son propuestas que vienen a simplificarnos la tarea y darnos respuestas frente al abismo de una tarea plagada de incertidumbres.

Parece que hay una pérdida del sentido de lo esencial que tiene lo educativo como propuesta antropológica, de construcción del ser humano, a favor de propuestas artificiosas, remedos del ideal tecnocrático reinante en el marco social y cultural actual. Se puede decir que desde esta perspectiva se ofrece la seguridad de los protocolos, de los procedimientos estandarizados, que eluden comprometerse con realidades complejas y diversas. En este campo de juego es en el que parece haberse instalado la investigación, acotada por unas reglas que le son ajenas, sometida al arbitraje de intereses externos y sin autonomía en la generación de un conocimiento propio, autónomo, independiente, crítico y emancipador.

En este capítulo quiero reflexionar sobre este escenario; esto es, planteo que la investigación (la educativa en concreto) está sufriendo procesos de colonización a partir de prácticas y políticas hegemónicas, neoliberales y neoconservadoras, congruentes con las dinámicas que están teniendo lugar en la mayoría de los ámbitos de la sociedad actual. Entiendo que este

proceso está teniendo éxito en la medida que ha sabido ocupar el espacio del discurso y de las prácticas sociales, por lo tanto de la moral. De hecho, el debate educativo y académico está teniendo lugar en términos de este proyecto neoliberal, por lo que se hace necesario reconstruir las prácticas de investigación desde otra posición ideológica, política, cultural y educativa. Una buena parte de la aceptación de esta colonización radica en que niega el carácter ideológico y político de todo proceso social, presentándose desde el absoluto que representa la “verdad” construida científicamente. Lo cual se acentúa en el caso de una práctica construida desde el núcleo de sentido de la construcción social, como es el conocimiento y los procesos implicados en su desarrollo, sean estos del tipo que sean.

En nuestro caso hay que añadir la incidencia de estas mismas prácticas neoliberales en torno al objeto mismo de la investigación; esto es, la educación está siendo objeto de este proceso de colonización, convirtiendo los centros educativos en marcos de experiencia, de acción y pensamiento, estructurados desde la ideología y el pensamiento neoliberal y neoconservador. Por tanto, voy a afrontar esta reflexión desde esta doble perspectiva: la colonización de la educación, como objeto de estudio de la investigación y la colonización de los procesos implicados en la misma en sus diferentes niveles. Así revisaré las dinámicas que se están planteando en los siguientes aspectos: epistemología, metodología, sujetos, prácticas de investigación y políticas de investigación. A partir de este análisis plantearé lo que se podría calificar como una agenda contrahegemónica de investigación educativa, reconceptualizando estas mismas dimensiones.

Abriendo el telón: la colonización por la ideología

Al igual que ocurrió en los 80 con la vuelta de tuerca propiciada por Ronald Reagan y Margaret Thatcher, los últimos años han asistido al desmoronamiento de buena parte del estado de bienestar y a la hegemonía de la sociedad de mercado con las políticas conservadoras de los Bush y Trump en USA, Cameron y May en Inglaterra, y el auge de los políticos de la derecha en Europa, junto con la desbandada de los socialistas y la pérdida del papel de los Estado-Nación en la construcción de los nuevos modelos sociales y culturales. Este giro en lo económico y en lo político ha supuesto también una recomposición de la ideología hegemónica de la sociedad con la recuperación de las posiciones más conservadoras, afectando a los sistemas culturales, académicos, científicos, etc. En definitiva, hablamos de sistemas que interactúan y que se reconstruyen mutuamente, de forma que adoptan posiciones comunes en la construcción del orden mundial.

En este sentido es en el que creo que podemos hablar de colonización en los diversos ámbitos de la vida social: el proceso por el cual una posición dominante se adueña de todos los espacios públicos (también buena parte de los privados) desarrollando una visión única y excluyente. Supone, por tanto, como plantea B. De Sousa Santos (2010) la negación de que exista otra cosa fuera de los límites establecidos por esta mirada. O al menos que merezca alguna consideración, o que se le reconozca algún valor. De este modo se propicia (y justifica) un proceso de dominación, que consiste en apropiarse del otro como espacio inexistente, sobre el que asentar la propuesta hegemónica. Supone la negación del otro (como espacio físico, étnico, social o económico) y por

tanto la “obligación” de construir un nuevo orden (racional, económico, moral...).

El colonialismo tradicional hacía uso de los ejércitos para conquistar este espacio “vacío” que constituían los territorios a conquistar. En la dinámica poscolonial estos han sido sustituidos por la conquista ideológica y epistemológica. Tal como plantea Santos (2010),

La dificultad de imaginar la alternativa al colonialismo reside en que el colonialismo interno no es solo ni principalmente una política de Estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades (pp. 14 - 15).

Entiendo que este proceso de dominación, tal como vengo defendiendo, ha sido gestado y promovido por el sistema financiero y productivo neoliberal que constituye el nuevo paradigma social, con el objetivo de desarrollar e imponer sus intereses particulares a través de las políticas públicas. En un análisis ya clásico Carnoy (1973) planteaba el triunfo del capitalismo como un proceso de colonización de la clase burguesa sobre los colectivos populares con el objetivo de hacer viable su proyecto económico, social y político, emanado de la implantación del proyecto de modernidad. No obstante, este es el proyecto de una clase social determinada, que al constituirse en propuesta global y hegemónica, necesita colonizar el resto de colectivos. Para lo cual la educación se constituye como un factor estratégicamente útil, para conseguir tal fin. Al igual que los estados europeos, en un momento dado, se reparten el mundo en su afán de universalizar el proyecto

de civilización que representan, mediante la colonización étnica, el capitalismo plantea una estrategia similar de colonización de la clase trabajadora, mediante el desarrollo de los sistemas educativos modernos. En definitiva, pegan el salto a la conquista de la subjetividad.

Es por esto que Santos (2010), haciendo un análisis “desde el sur”, plantea que “la lucha anticapitalista tiene que estar conducida de modo paralelo a la lucha anticolonialista” (p. 15). Capitalismo y colonización son dinámicas complementarias; por tanto, forman parte del mismo conflicto tanto desde el terreno material (condiciones de producción) como del terreno ideológico y moral (dinámicas de legitimación). Esta es la posición de partida para desarrollar la propuesta de descolonización que planteo, entendiendo que la investigación es parte, y muy relevante, de este proceso de colonización neoliberal. Tal como plantea Tuhiwai (2016), “Desde el punto de vista del colonizado, posición desde la cual escribo y por la que opto, le término “investigación” está intrínsecamente ligado al imperialismo y colonialismo europeos” (p. 19). Esto significa, en términos de esta autora, que ha sido utilizada para clasificar, medir y controlar a los colectivos considerados como objeto de estudio. Por tanto, no han ofrecido herramientas para la emancipación, sino justamente para la dominación.

Nos parece un descaro que los investigadores e intelectuales occidentales puedan presumir saber todo lo que es posible saber sobre nosotros basando sus conocimientos en sus breves encuentros con algunos individuos de nuestras comunidades. Nos indigna que el occidente pueda desear, extraer y reclamar propiedad sobre nuestros modos de saber, sobre nuestro imaginario, y sobre las cosas que creamos y producimos, y al mismo tiempo rechacen a la gente que creó, desarrolló esas ideas,

y que busquen negarles la posibilidad de continuar siendo creadores [20] de su propia cultura y sus propias naciones (Tuhiwai, 2016, pp. 19-20).

Desde el punto de vista de la lucha contrahegemónica en el propio seno de las sociedades occidentales, el planteamiento no es muy diferente. Álvarez-Uría y Varela (2004) ya muestran en el propio origen de la sociología un interés por la clasificación, el recuento, el censo de la población. En este caso en el marco de la conformación de los estados modernos y la necesidad de elaborar una ciencia social que los diese sostén ideológico y científico. Algo parecido podríamos decir de la psicología y su interés por la medida de la psiquis o de clasificar a los sujetos; o la pedagogía en su intento de organizar “científicamente” los procesos educativos; por supuesto, sin olvidarnos de la economía y otras ciencias sociales afines. Paraskeva (2015a) denomina a esto “la dictadura de los números”, que impone una cierta lógica sobre la comprensión de la realidad frente a otras posibles.

En buena parte estamos haciendo referencias a disciplinas que implícitamente están legitimando el proyecto de modernidad, y por tanto, el liberal-racionalismo, en la medida en que sitúan en el rango de científico posiciones ideológicas construidas socio-históricamente; a saber, el individualismo, la competencia, la separación de clases, la autoridad, ... el mercado en definitiva. Si bien hay posiciones alternativas que rompen con esta hegemonía en cada una de estas disciplinas (socio-constructivismo crítico, materialismo dialéctico, pedagogía crítica, etc.), en su posición más convencional son resultado del proyecto cultural, social, político y económico capitalista. En el momento actual la situación se ha agravado en la medida en que su universalización a través de lo que se

viene llamando globalización, ha exacerbado sus posiciones en este neoliberalismo salvaje que estamos viviendo, que niega cualquier otra posición con la que haya podido estar en pugna a lo largo de los últimos años.

Comparto en este sentido la posición de Springer (2016), junto con Santos (2010) y Paraskeva (2015b y 2018), cuando vienen a decir que la epistemología occidental dominante se ha construido a partir de las necesidades de dominación capitalista y colonial y la negación de cualquier otra visión de la realidad. Hablan, en este sentido, de “Epistemicidio”; esto es, la negación de los saberes propios de los colectivos y de los pueblos por parte del colonialismo neoliberal, que sitúa el método científico como el único que pueda dar valor al conocimiento. Dicho de otra forma, es la anulación de todo conocimiento marginal o alternativo fuera de los estándares establecidos desde la ciencia hegemónica.

Rodolfo Kush (1976), ya planteaba en su momento la contraposición entre pensamiento occidental, racional, objetivo y técnico, y el pensamiento indígena, posicionado en la relación, en la construcción comunitaria y en el “ser como circunstancial” (p. 157). Pensamiento que recoge de alguna forma Sousa (2010) posteriormente cuando habla del “pensamiento abismal” para referirse a esta cuestión. Esto es, la división entre los visibles, inteligentes y útiles, y los invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos. Tal como lo define Kush,

La ciencia no es un descubrimiento de la humanidad, es una creación de Occidente y en tanto es local exige su estructuración. La ciencia como determinación de objetos, como descubrimiento de leyes del universo, es un hallazgo de Occidente dentro de un proyecto político del propio Occidente (1976, p. 107)

Nos encontramos entonces ante una colonización epistemológica, antes que política, que es el mejor modo de garantizar la hegemonía de un proyecto de clase. Esto es, se parte de una definición unilateral del conocimiento, de la experiencia, los actores y los saberes sociales. Podemos establecer algunas líneas por las que se define la propuesta neoliberal que se corresponden con la ideología propia del mercado. Sin ánimo de ser exhaustivo, ni con espacio para ello, planteo como sus pilares fundantes los siguientes:

- Individualismo: El neoliberalismo asume la herencia del idealismo platónico, situando al individuo en el centro, como razón de ser de todas las cosas. La acción humana, por tanto, es una responsabilidad individual, cuyo éxito viene determinada por sus capacidades y la libre competencia con otros individuos en una sociedad regulada por el mercado.
- Pensamiento técnico: El conocimiento está orientado a la intervención sobre la realidad y el dominio del mundo, a partir de principios universales validados desde el método científico. Esto le confiere una razón aséptica, libre de valoraciones éticas o ideológicas. Su valor está en su eficacia. Epistemológicamente está orientada hacia el control de las cosas y no a su comprensión, lo cual se despliega hacia todos los ámbitos de intervención (material o social)
- Homogeneización: En cuanto pensamiento técnico validado científicamente está orientado hacia el pensamiento único derivado del mismo. Hablamos de estandarización y, por ende, de segregación, ya que no hay mejor modo de excluir que tratar como igual lo que es diferente.

- Gerencialismo. La intervención social, como consecuencia de todo lo anterior, está orientada a la gestión, entendida como la aplicación de la razón técnica a la vida pública, social y cultural. La lógica de mercado es administrativa y está ideada para rentabilizar los recursos, independientemente de los sujetos sobre los que recae su acción.

Obviamente esta visión es reducida y simplifica una realidad mucho más compleja, que no es posible ahora desarrollar. En cualquier caso, caracteriza un estado de la situación que nos permite entender cómo está siendo el proceso de colonización de la investigación, ya que incorpora estos principios como ineludibles y naturalizados; por tanto irrefutables. Las nuevas políticas de investigación que se están desarrollando a nivel mundial, las lógicas de control del trabajo académico basadas en lo contable y en lo rentable, los modelos emergentes de organización de las instituciones públicas, etc. son ejemplos de cómo se está materializando esta epistemología en las prácticas sociales y de investigación.

Como planteaba en la introducción, la educación, como objeto de estudio de la investigación educativa, está sometida a la misma lógica, encaminándose, en los últimos años, hacia la implantación de una moral neoliberal en las instituciones escolares y en los procesos educativos en general (Torres, 2017, Rivas, 2010, 2014a y b, 2015, 2017). Esto se traduce en la promoción de políticas de mercantilización de la enseñanza a partir de prácticas curriculares centradas en la tarea y el control. Esto supone, por un lado, que el sujeto queda relegado a un rol secundario, cuando no subsidiario, de acuerdo a la más pura lógica colonizadora. De este modo su conocimiento queda negado aceptándose solo aquel

regulado por el currículum estandarizado. Por otro lado, la implementación del currículum escolar tiene lugar desde la más pura lógica de gestión, en la que en última instancia, esta se convierte en un fin en sí mismo. Esto es, no importa tanto el aprendizaje del alumno sino el éxito del diseño curricular, en términos de objetivos preestablecidos.

Las consecuencias de esta moral neoliberal se extienden a otros ámbitos de la vida escolar, como es la organización del centro educativo, la evaluación de los aprendizajes, la neutralidad ideológica y la falta de compromiso político, el aislamiento del entorno, la ausencia de participación de la comunidad, la clasificación como norma y la consiguiente anulación de la inclusión, la orientación por competencias del aprendizaje, etc. Cuestiones todas ellas analizadas en las referencias anteriores.

Las políticas educativas de los últimos años, junto con las directrices de organismos internacionales con intereses en lo educativo (OCDE, UNESCO,...) están representando una muestra de esta colonización. El último informe de la UNESCO (2015), representa una vuelta de tuerca en este sentido, al hacer desaparecer la mención al derecho a la educación y centrarse en lo que denomina “internacionalización de la educación”, a partir del nuevo concepto de “bien común universal”. Hay una pérdida de responsabilidad por parte de los estados, para empezar a pensar en una regulación universal en función de directrices emanadas de agencias internacionales. El concepto de “bien público” implica propiedad frente al “derecho” que es inherente al sujeto como ciudadano. Un bien es algo a adquirir, comprar o conquistar mientras que el derecho remite a la comunidad y a la construcción colectiva.

Esta situación es en buena parte el resultado de dinámicas que se llevan dando desde hace un tiempo que han contribuido a crear las condiciones para el éxito del proyecto. Quizás la más relevante, ya que representa una posición paradigmática, es el incremento de evaluaciones de todo tipo que orientan el tipo de actuaciones en los distintos ámbitos. Bien conocido son los informes PISA, PIRLS y TIMSS, que están orientando las políticas educativas de los países. Si embargo, además de propuestas estrella como estas, lo relevante es como nos adentramos en una cultura evaluadora, que consigue generar una situación generalizada de control, bajo el falso epígrafe de la calidad. Esta cultura entiende la evaluación como un “problema contable”; es decir, se basa en contabilizar la actuación de los sujetos, de acuerdo a estándares externos, que dictaminan el éxito o fracaso de la misma. Cuantos alumnos y alumnas han aprobado, cuáles son las tasas de abandono, o de éxito, cuantos artículos se han producido (y donde se han publicado), cuantas horas se han empleado, etc. No importa qué, sino cuánto y cómo.

A este proceso de carácter global en la sociedad neoliberal, cabe sumar el proyecto de “internacionalización del modelo educativo”, al que ya me he referido; o, tal como lo definen otros autores (Popkewitz, 2009) el “cosmopolitismo” de las reformas educativas. En definitiva, supone pensar las políticas educativas desde posiciones convergentes a nivel internacional, con lo que puede suponer de proyecto compartido desde la diferencia y el respeto a lo local (Pinar 2015, p. 122); pero también, como plantea Popkewitz (2009), de posibilidad de dominación y de nueva colonización.

La estandarización del currículum dentro de este marco es una de las condiciones que genera este proceso, que actúa tanto a nivel local (currículum único para todo el

estado) como a nivel global (currículum estandarizado vía corporaciones editoriales y agencias educativas). Ello supone, a su vez, un fuerte deterioro de la condición docente, producto de su dependencia de la producción curricular desde agentes externos. Negar la capacidad del docente para gestionar su trabajo, de forma explícita o implícita, supone dejar vía libre para la colonización del espacio educativo desde los planteamientos pretendidamente técnicos de los que ya he hablado.

Sin necesidad de incidir más en cuestiones comunes en el pensamiento crítico de la educación actualmente, avanzo a continuación sobre las lógicas “colonizadas” de investigación, para intentar, después, plantear lo que podríamos llamar la “agenda” de la descolonización en investigación, apropiándome de un término netamente neoliberal.

La investigación “colonizada”: el neoliberalismo toma el control

Planteo la colonización de la investigación atendiendo a las dimensiones que la caracterizan desde cualquier posición: Las lógicas, las políticas, las prácticas y los discursos de investigación. En cualquier caso se trata de un problema global, que está entrando a formar parte de todas y cada una de las facetas implicadas. Empezando por sus propios fundamentos en sus dimensiones epistemológica y metodológica, como parte constitutiva del proyecto de modernidad sobre el cual se ha construido la ciencia actual. Congruentemente con estas lógicas, las políticas públicas ponen negro sobre blanco esta ideología para ponerla en el terreno de la acción, lo cual repercute necesariamente sobre las prácticas que se generan elaborando un discurso particular que termina de articular todo el proyecto en un todo coherente. No obstante, como explica Clandinin (2013, p. 28), vivimos

a través de las historias y estas historias construyen nuestra realidad. Por tanto, colonizar el espacio del discurso garantiza controlar la construcción pública de un proyecto socio-político determinado.

Hablo de una lógica de investigación que no está ligada necesariamente a los grandes paradigmas de investigación, el cuantitativo y el cualitativo por simplificar algo mucho más complejo. De hecho, tal como se puede ir comprobando en las dinámicas de los últimos años, hay un pensamiento positivista y tecnocrático subyacente en la mayoría de las propuestas de investigación (Rivas, 2008, 2014a) que se traduce, en cuanto a la lógica epistemológica, en: *diferenciar sujeto y conocimiento*, la búsqueda de *regularidades* estructurales tanto en los fenómenos físicos como sociales, la *segregación entre teoría y práctica* y la subordinación de una sobre la otra, la *taxonomización* en forma de obsesión por la clasificación, o la consideración de un *conocimiento científico válido* frente a cualquiera otro. Desde la lógica metodológica estos principios se traducen en una fuerte *protocolización* de los procedimientos de investigación, con una fuerte dependencia de instrumentos técnicos de investigación, sean del tipo que sean, en la búsqueda de un falso rigor; en el reconocimiento de la voz del investigador como *única voz autorizada*; por último, en la pérdida de referentes éticos e ideológicos que pongan en valor estos procedimientos, en una pretendida búsqueda de la *objetivación* del objeto de estudio.

Corona Berkin (2012) narra un conocido hecho acontecido en la BBC en Gran Bretaña, en 1984, cuando dos antiguos pobladores de Pere y Mbunai, donde Margaret Mead llevó a cabo la investigación que le lanzó a la fama, “llevan a juicio a la Antropología” (85), porque se consideran engañados por la visión unilateral del investigador en la forma de narrar las comunidades. Es la misma perspectiva de Tuhiwai Smith

(2016), que citábamos al principio de este trabajo y su rechazo de la investigación occidental. Textualmente, “la palabra misma, “investigación”, es quizás una de las más sucias en el vocabulario del mundo indígena” (p. 19).

El discurso que se ha desarrollado, tanto desde un paradigma como del otro, en buena parte anula a los otros como sujetos, expoliando sus vidas, apropiándose de sus voces y usurpando sus culturas. Estos no se reconocen en la voz de los investigadores ni en los textos que hablan sobre ellos. Tampoco obtienen, por lo general, nada a cambio de prestar su vida y su voz a los investigadores, los cuales sí obtienen mérito académico, fama, promoción profesional, etc. Esto supone una asimetría importante en la relación que se establece. Su rol en la investigación, en última instancia, no se diferencia mucho de las rocas para el geólogo, las plantas para el botánico o los átomos para el físico. Son “objetos” de investigación, desposeyéndolos, por tanto, de su condición de “sujetos”.

Si profundizamos más en esta visión positivista de la ciencia, el estudio de un objeto de investigación de estas características, generalmente, implica su destrucción. Esto es, se desmenuza la materia para llegar a la partícula última; se diseccionan los seres vivos para adivinar su funcionamiento; se hacen experimentos científicos consistentes en generar unas condiciones particulares en un laboratorio para observar que reacciones provocan...; En definitiva, se llega al conocimiento por la destrucción del objeto.

En el ámbito de las ciencias sociales se mantiene la misma lógica. A los sujetos se les desposee de sus categorías de interpretación de la realidad para imponer aquellas que vienen establecidas en las disciplinas correspondientes, tal como desarrolla Kush (1978), en su investigación con pueblos

originarios en Latinoamérica. Es el caso de la investigación de Mead, en el ejemplo citado, pero también de toda aquella que intenta comprender al otro a partir de categorías propias. Lo cual ocurre siempre que acudimos al escenario de investigación desde teorías previas, conceptos elaborados en contextos ajenos a la realidad investigada o utilizamos nuestra propia voz como investigadores para construir el relato de la realidad. ¿Qué significado tiene, por ejemplo, términos como currículum, madurez, normalidad, desarrollo, juventud, aprendizaje, relación o democracia, en escenarios sociales, culturales o políticos diferentes a aquellos en los que dichos conceptos se originaron? La epistemología occidental hegemónica tiene un origen de clase, cultural, político y de género determinado que ha servido para dar razón de los procesos propios de los colectivos a los que pertenecen. Tomando las palabras de Kaltmeier (2012),

La acumulación de saberes fue parte integral de los proyectos coloniales. Contar, medir, clasificar y representar han sido desde los primeros contactos culturales de esa época métodos para adquirir conocimiento sobre el otro. Desde esta percepción, el punto de partida para la producción el saber es el sujeto racional - moderno de occidente. Tal perspectiva ego-céntrica lleva a un etnocentrismo del conocimiento, en el que los otros son construidos como seres inferiores. En un segundo paso, este egocentrismo es sobre-determinado por un *logos* universal expresado en términos tales como civilización, progreso y desarrollo, declarando un conocimiento particular, lo occidental, como una verdad universal (pp. 26-27).

Los límites de lo posible dentro de la investigación, de este modo, vienen dados por los marcos establecidos a través de estas dinámicas, habiendo una sola voz autorizada para dar fe de ello, la científica. Así, la teoría así generada se desvincula

de la práctica, ya que esta no puede pensarse más allá de lo que aquella establece. Esta separación teoría – práctica es una de las características más profundas del pensamiento científico, que supone una forma de desmovilización política radical, ya que el sujeto queda fuera de la definición de sus posibilidades de acción. No hay posibilidad de transformación por parte de la acción social, sino de intervención para ajustarla a los marcos definidos, en lo que entendemos como prescripción técnica. Se entiende que la teoría permite desarrollar los elementos técnicos para intervenir en la práctica; teoría que se presenta desde el terreno de la verdad, de lo validado y lo legitimado colonizando de este modo el espacio de la práctica. Se pierde la capacidad de pensar sobre esta en sí misma, reconociéndola como una consecuencia de las teorías que se han elaborado desde la investigación.

Esto nos lleva necesariamente a considerar las *políticas de investigación* como el modo legitimado (desde la idea de estado democrático moderno) de regular las epistemologías y procedimientos que acabo de definir. Sparkes (2013) comenta como

... las preguntas acerca del poder son necesarias debido a cómo los investigadores cualitativos ... manejan su trabajo, y cómo este trabajo se ve y valora por ellos mismos y los otros está firmemente localizado en el dominio de las políticas en el nivel micro (p.e. la facultad), nivel meso (p.e. la universidad, asociaciones profesionales) y nivel macro (el gobierno) (441).

No es posible, por tanto, desligar investigación y política, ya que en el contexto de la sociedad actual ambas están siendo parte de un mismo proyecto. Entiendo que

es importante entender esto, ya que desde el momento que el racionalismo entró a formar parte de los intereses de la construcción del estado moderno, dejó aparcada su capacidad de establecer luz crítica sobre la acción del poder. Antes bien, forma parte de él o, al menos, es instrumental. De este modo, la regulación de las finalidades, los contenidos, procedimientos y resultados de investigación, quedan fuera del ámbito de decisión del investigador, siendo estas 4 condiciones las que definen la autonomía de acción y pensamiento de los sujetos.

En términos generales, la regulación de la investigación por parte de las agencias evaluadoras, en procesos similares a los ya descritos en apartados anteriores, convierte la acción investigadora en dependiente de los criterios establecidos en las mismas, los cuales son fruto de acuerdos políticos y no académicos. El control queda fuera de los intereses propios de la investigación para quedar subsumidos en la necesidad de legitimar políticas públicas orientadas desde el triunfo capitalista. En el terreno de la educación, Moreles Vázquez (2009), comenta que,

A partir de una apreciación global, puede asumirse que en ese tipo de reportes hay tres conclusiones principales: la relevancia que se les otorga a la educación y al conocimiento en el desarrollo social; la necesidad de que la investigación sustente los procesos institucionales y las prácticas de los centros escolares, así como la toma de decisiones y la formulación de políticas; y, la importante brecha que hay entre la investigación y su utilización potencial (4-5).

Programas como el conocido Horizonte 2020, de la Unión Europea, al igual que ha ocurrido con programas similares en otras áreas geográficas, apunta claramente en este

sentido cuando la definición de los ámbitos a investigar tiene que ver con una definición previa de cuáles son los desafíos sociales a los cuales la investigación debe dar respuesta. Esto es así, aún cuando hay una ruptura con la tradición disciplinar convencional, en una muestra más de la capacidad camaleónica del liberalismo para acoplarse a nuevas perspectivas, pero sin perder sus fines.

Siguiendo con Moreles (2009, pp. 11-14), podemos hablar de 3 criterios que rigen en el uso de la investigación en relación a la política y que nos parecen relevantes para nuestro propósito en este trabajo: uso conceptual, alternancia o expansión de roles y uso político de la investigación. En primer lugar, las formulaciones conceptuales emanadas de la investigación han servido y sirven para justificar la toma de decisiones políticas. De alguna forma hablamos de un paraguas conceptual que legitima la actuación política que sirve para reorientar el debate público, incluir alternativas y argumentos, así como modificar las iniciativas y programas. Las reformas educativas, en este sentido, son un claro ejemplo de cómo funciona este criterio (Rivas, 2004, 2013).

En segundo lugar, los expertos e investigadores entran a formar parte de la toma de decisiones, bien como asesores, bien como parte del plantel político. De este modo el trabajo académico de estos queda sometido a una lógica política, restando autonomía e independencia, o bien su trabajo directamente se pone al servicio de los espacios y agencias en los que prestan sus servicios.

Por último, podemos hablar del uso político de los resultados de la investigación, lo cual nos introduce en un tema controvertido, también desde el punto de vista ético. Si bien es

un tema clásico no deja de ser necesario revisar el uso partidista, y sesgado, por lo tanto, que se hace de estos resultados.

Todo ello nos conduce a unas *prácticas de investigación* orientadas desde lo político, controladas por el mercado y los procesos de producción, desvinculada de los sujetos y las realidades sobre los que se investiga y constrictiva en relación al trabajo de los que llevan a cabo estas investigaciones. La clave para entender como está triunfando está lógica estaría en lo que Sparkes (2013) llama “cultura de la auditoria”. Esto es, el control del trabajo de investigación por medio de los sistemas de evaluación basados en resultados y en la productividad de acuerdo a índices exógenos generados en instancias políticas y administrativas. De esta forma esta actividad se convierte en una cuestión burocrática y no epistemológica o paradigmática, orientada a la vigilancia y el control.

En la práctica esto conduce a una fuerte mercantilización del trabajo docente universitario en general, colocando el valor de mercado como criterio fundamental de valoración de la investigación: Quién está dispuesto a comprar el producto, cual es su marca y en que medio se publicita, frente al valor del contenido. Se evalúa el mérito de la revista en que se publica de acuerdo a un supuesto factor de impacto. Esta puntuación responde al número de citas en que dicha revista aparece (o el artículo en cuestión) de acuerdo a unos indicadores establecidos. El problema, por tanto, radica en sabe “colocar” el producto de forma adecuada y conocer y manejar los mecanismos del mercado académico para poner el producto en circulación. Obvia, totalmente (al igual que hace la economía de mercado) cuales son los grupos de presión, los manejos del poder, las posiciones hegemónicas, e incluso la comercialización del producto en términos económicos,

tanto en términos de inversión necesaria como de coste de la participación en tales procesos.

Todo ello representa, a mi modo de entender, una “gran estafa” del conocimiento generado por este procedimiento, al que ya se empezó a denominar hace unos años como *capitalismo académico*, que conduce a valorar la acumulación de producción académica frente a su significatividad, asociado a procesos de financiación de las instituciones superiores y de investigación así como de los propios investigadores.

En términos del propio cuerpo de investigadores y su necesidad de justificar su “éxito” de cara a su promoción, estos procesos conducen paralelamente a una suerte de *hedonismo académico*. Esto es, la necesidad de justificar el propio impacto de la investigación en una exhibición pública de la misma por medio de herramientas on-line. Si bien suponen una posibilidad de colocar en acceso libre la producción de la investigación, en la medida en que viene asociada a puntuaciones, rankings, niveles de impacto, número de seguidores, etc., termina por convertirse en un ejercicio de autocomplacencia a la vez que genera la necesidad de ascender en las diversas puntuaciones. Esto supone crear redes de influencia, intercambios “comerciales”, producciones ficticias (rotaciones de firmas en artículos en los que no se participa a cambio de incluir a otros autores en los propios, incrementando el “impacto”), etc.

Todo ello ahonda la “estafa académica”, al tiempo que somete la investigación a la lógica de mercado a través del ejercicio de la competencia. El problema es que estas prácticas de investigación y de difusión de la investigación están representando, en términos reales, escaso impacto en el conocimiento y en la transformación de la sociedad, ya que estos procesos se convierten en fines en sí mismo,

despreciando la significatividad de los resultados de la investigación. En definitiva, es investigación “inútil” en términos de mejora de los sistemas y de las prácticas educativas. En los propios términos de mercado resulta paradójico que tal cantidad de producción tenga tan pocos efectos prácticos, a no ser que el foco se coloque en los propios procedimientos, como herramienta de legitimación y justificación de las políticas públicas.

Si volvemos la mirada precisamente, en estos cambios en el sistema educativo, resalta que la mayoría de las acciones sociales orientadas a la transformación, están protagonizadas por colectivos no vinculados al mundo académico. El cambio social, frente a lo acontecido en otros momentos de nuestra historia, se está cocinando en escenarios alternativos y contra-hegemónicos, que poco tienen que ver con la investigación. Al menos con este tipo de investigación. Por tanto, se hace necesario buscar estrategias para emancipar estas prácticas a través de un proceso de descolonización.

Romper la hegemonía neoliberal: Descolonizando la investigación

Todo proceso de descolonización no lo es del todo mientras no sea capaz de generar un sistema alternativo desde el punto de vista ideológico, epistemológico y moral que recupere el punto de vista de las comunidades afectadas. No hablamos de revertir una situación, ya que hay una experiencia vivida durante el proceso de dominación que obliga a construir una nueva realidad desde otra perspectiva, que recupere la tradición que perdura, pero también que aporte nuevas soluciones. No obstante, los procesos son históricos, sociales y políticos, lo que nos obliga a pensar en avanzar desde esta experiencia en la constitución de un nuevo

modelo social, cultural y político. Me apropio, en este sentido, de la propuesta de Negri (1994) acerca de los procesos co-constituyentes como aquellos encaminados a fundar, iniciar y llevar adelante la política democrática, como la única que garantiza la libre expresión de la singularidad.

Denzin y Lincoln (2012) plantean con claridad el cambio de rumbo que debe ofrecer la investigación (cualitativa en este caso) en ese proceso de reconstrucción de un nuevo modelo social. Afirman que, “hoy en día nos urge la necesidad de mostrar cómo las prácticas de la investigación cualitativa pueden ayudar a cambiar el mundo de una manera positiva. Por eso, a comienzos del siglo XXI, es necesario retomar la promesa de la investigación cualitativa como una forma de práctica democrática radical” (25). Por tanto, es necesario una forma diferente de plantear la dimensión política de la investigación que rompa con la dimensión instrumental analizada anteriormente, para pensarla al servicio de la emancipación.

Se hace necesario pensar la investigación en términos de sus finalidades y su vinculación con las realidades que investiga, tanto personales como institucionales. Así, el fin último de investigar no es el resultado en términos estrictos de conocimiento, más propio del racionalismo positivista, sino más bien en cuanto la posibilidad que ofrece de transformación y mejora social, en términos democráticos y emancipadores. Tuhiwai (2016, p. 20) avanza en esta posibilidad emancipadora de la investigación cuando reconoce en ella un espacio para revelar la lucha que pone en evidencia los intereses y las maneras de conocer coloniales y, por otra, los intereses y los modos de resistencia utilizados por el otro.

Estoy planteando, en definitiva, de acuerdo con los autores citados, re-instituir la investigación en torno a lo humano en cuanto proceso histórico de los pueblos y los colectivos sociales por ocupar su lugar en el mundo. Esto supone construir una nueva epistemología, nuevos procedimientos metodológicos, que conllevan a su vez nuevas políticas y prácticas de investigación. En definitiva, es necesario replantear la idea de conocimiento desde otra racionalidad que recupere el sentido de lo humano y su especificidad, frente al énfasis tecnocrático e instrumentalista que hemos definido anteriormente como característico del proyecto de modernidad. En este sentido Kusch (1978) apuntaba hacia un *conocimiento situado* a partir de considerar el sujeto desde la posición del *ser-estando*, que rompe con la ontología occidental basada solo en el “ser”, que cosifica en su intento de objetivación. Más bien apuesta por el sentido de pertenencia y presencia en un contexto particular, que nos sitúa en el “estar”. En términos de Santos (2010), estaríamos hablando de “ecologías del saber”, también como un modo de ubicar el conocimiento en un contexto socio-político particular. Esto le lleva a plantear una nueva “epistemología del sur” (Santos, 2017) como una propuesta constituyente de otra forma de conocer y de situarse en el mundo.

A partir de aquí es necesario reconsiderar el objeto de la investigación y su sentido, desde una posición diferente al poder instituido y a las dinámicas de autoridad y legitimación planteadas anteriormente. La agenda no viene establecida por los intereses políticos, económicos y productivos, sino por los sujetos y las comunidades en su búsqueda de sentido y de construcción de una realidad emancipadora. Tuhiwai (2016), plantea lo que podemos llamar una “agenda descolonizadora” desde el punto de vista de los pueblos indígenas que convierta

en relevante la investigación con un nuevo significado. Así, establece que

... la teoría en su nivel más simple es importante para los pueblos indígenas. Por lo menos, ayuda a interpretar la realidad. Nos permite plantear supuestos y hacer predicciones acerca del mundo en que vivimos. Comprende los métodos para seleccionar y organizar, para priorizar y legitimar lo que vemos y hacemos. La teoría nos permite ocuparnos de las contradicciones y las incertidumbres. Tal vez aún más significativo es que nos da espacio para planear, desarrollar estrategias y tomar mayor control sobre nuestras resistencias. El lenguaje de la teoría también se puede usar como una manera de organizar y determinar las acciones. Nos permite interpretar lo que nos dicen y predecir las consecuencias de lo que nos prometen. La teoría también nos puede proteger, porque lleva implícita una manera de poner la realidad en perspectiva. Si es una buena teoría, también permitirá que se incorporen nuevas ideas y maneras de ver las cosas, sin necesidad de buscar constantemente nuevas teorías (68).

Planteado de este modo la “agenda” descolonizadora apunta a ganar espacios a la academia recomponiendo las relaciones sujeto-objeto y los usos de la investigación. Así, esta se vincula necesariamente con proyectos de acción comunitaria, de tal forma que tiene sentido en tanto nos permite avanzar en la constitución de un modelo social alternativo, desde los principios de una democracia radical, tal como ya hemos apuntado.

Descolonizar las lógicas de la investigación desde el punto de vista epistemológico, por tanto, supone recuperar la *subjetividad* como eje de comprensión de la realidad. En definitiva pensarla desde el sujeto, y no como una entidad ajena e independiente de este. Pinar (2015, p. 191) plantea

textualmente “la lucha de la subjetividad como una actividad revolucionaria”, que nos lleva a situarnos en el conocimiento personal, construido biográfica y socialmente, por parte de los individuos y los colectivos como el conocimiento legitimado y autorizado para comprender la propia realidad.

Apropiándome de la expresión de este último autor, referida al currículum, la investigación puede ser planteada como una “conversación complicada”; esto es, una forma de cuestionar la experiencia, las instituciones, el propio conocimiento, en un marco de relación con otras y otros. En mi caso esto lo he definido a menudo (Rivas, 2015) como la participación de los sujetos en un momento histórico particular, en el diálogo permanente de la humanidad en la construcción de sentido. Esto es, con nuestra biografía entramos a formar parte de una realidad, que compartimos y de la que nos apropiamos, pero a la que al mismo tiempo, transformamos por medio de nuestra acción en la misma. Por tanto, epistemológicamente podemos entender la investigación como la lucha de la humanidad por ocupar su lugar en el mundo.

Metodológicamente esto significa colocarse en una posición distinta, tanto en cuanto a las estrategias que se utilizan, como en la consideración de los sujetos, el sentido de la información, etc. En primer lugar, debemos buscar propuestas de investigación que rompan con los procesos colonizadores anteriores. Esto nos sitúa en una relación política distinta entre sujetos, así como también una definición distinta de los objetos de estudio y los objetivos. Hablamos, por tanto, de una investigación que se coloca al lado de los oprimidos, de los colectivos marginados, en definitiva de aquellos para los que puede representar una posibilidad de emancipación. En este sentido, de acuerdo a los autores citados

anteriormente (Corona y Kaltmeier, 2012b; Pinar, 2015; Santos, 2017; Tahiwai, 2016; etc.) me planteo la investigación como una forma de resistencia política en la lucha descolonizadora y emancipadora.

La relación política entre sujetos de la investigación (investigadores e investigados) debe construir otra orientación que ponga en práctica los principios de democracia global y democracia radical. Corona y Kaltmeier, (2012b) hablan en concreto de metodologías horizontales como propuesta política, no solo como protocolo de investigación, rompiendo la jerarquía entre los sujetos y planteando el *diálogo* en el eje estratégico de la investigación. En este marco de relación es en el que tiene lugar el proceso de subjetivación, por tanto de construcción de sentido de lo humano, junto con la dimensión colectiva. El conocimiento es consecuencia de esta dinámica de co-institución mutua entre los sujetos, a partir del modo como interpretan y dan sentido a sus realidades (Denzin y Lincoln, 2017). Según estos autores, metodologías como las de tipo narrativo suponen una forma de romper con la dinámica opresora, propiciando por tanto los procesos de descolonización.

Como propuestas metodológicas en concreto, podemos hablar de trayectorias más asentadas en la tradición académica, como es el caso de la Investigación participativa y colaborativa (Connelly y Clandinin, 1994; Fals Borda, 1970; entre otros), por ejemplo, y otras que están emergiendo en los últimos años como propuestas contrahegemónicas: investigación biográfico-narrativa (Rivas, 2014a; O'Neill, Roberts y Sparkes, 2014), autoetnografía (Hayano, 1979), investigación feminista (Butler, 2007), investigación decolonial e indígena (Tuhiwai, 2012). Estas y otras más están abriendo nuevas vías de indagación de una ruptura, no solo

epistemológica, colocando la subjetividad en el centro, sino también política ya que se plantean como formas distintas, y a menudo complementarias, de revalorizar la voz de los colectivos y de los sujetos, como conocimiento válido, así como de su producción a través de estrategias dialógicas, colaborativas, participativas, etc.

El juego entre autoridad, autoría y autorizados se maneja por tanto desde otro lado. El criterio de verdad, por utilizar un concepto más clásico, no lo establece el investigador situando los “descubrimientos y hallazgos” en un marco teórico determinado. Más bien tenemos que hacer referencia a la significatividad para el colectivo desde el punto de vista social, político y cultural, como el que otorga valor al conocimiento que se construye de este modo. Podemos hablar de este modo de una estrategia “entre-vozes” (Corona Berkin, 2012); eso es, la construcción conjunta del relato fruto del proceso de indagación. No hay una voz autorizada que se apropia de la autoría de este relato, sino que el conocimiento pertenece a todos los sujetos que participan en su construcción, desde las diferentes formas de participación que pudiéramos pensar.

En un sentido más político, atendiendo a las dinámicas del capitalismo y hedonismo cognitivo que antes apunté, desde esta perspectiva deja de tener sentido. No se escribe para tener un impacto en un sistema de evaluación, acreditación y control de acuerdo a estándares editoriales dominados por las dinámicas del mercado; la escritura tiene la finalidad de construir, por un lado, pero también la de compartir, en una concepción abierta y comunitaria del trabajo científico. En este sentido, el primer receptor de la indagación emancipadora y transformadora no puede ser otro que la comunidad local en la que se investiga y que

construye este conocimiento. Esto supone un planteamiento ético, además de político, ya que reconoce la propiedad y el uso de la indagación en los sujetos que ofrecen sus vidas y su experiencia y los colectivos a los que pertenecen. De otro modo estaríamos llevando a cabo un proceso de expoliación y de apropiación de la subjetividad y de la identidad del otro, en beneficio propio. Algo parecido a lo que ya comenté sobre las investigaciones de M. Mead, si bien no difieren mucho de cualquier otra, si aplicamos este criterio.

Investigar para transformar por tanto, poniendo la investigación al servicio de los sujetos y las comunidades. Esto supone que desde un punto de vista descolonizador, es necesario un vínculo con estas comunidades que nos de autoridad y licencia para poder investigar. Planteo la necesidad de partir de una perspectiva de *pertenencia*, en los sentidos diversos que queramos plantearlo, de los escenarios, instituciones y grupos con los que trabajamos. Por decirlo así, el derecho a indagar sobre sus vidas se obtiene desde la relación de igualdad y del vínculo personal. La investigación debe formar parte de procesos sociales y políticos más complejos, a partir de dinámicas emancipadoras emanadas desde los grupos e instituciones. Así, la teoría no entra en juego para generar criterios de validez de las prácticas sociales, sino que son herramientas de transformación en tanto que permiten formular juicios sobre la realidad y participar en sus proceso de cambio.

En este sentido el sujeto investigador también se reconstruye en esta relación con los sujetos co-investigadores. Como he planteado en otros momentos (Rivas 2015, 2007), no se sale indemne de un proceso de indagación de este tipo. Antes bien, uno mismo se enfrenta a sus propias construcciones y relatos hegemónicos, poniendo la propia vida y el propio rol

institucional en una perspectiva crítica. No obstante, en tanto académicos, formamos y nos hemos formado en contextos hegemónicos, que arrastramos en nuestras biografías, y que se ponen en juego en el proceso de investigación. Desde la pertenencia, el vínculo y la relación, es posible reconsiderar nuestra historia y avanzar hacia nuevas perspectivas, también emancipadoras para nosotros mismos.

Por finalizar me parece importante sintetizar esta perspectiva en dos cuestiones que pueden ahondar en esta propuesta de “agenda descolonizadora” que estoy proponiendo. Más allá de cuestiones epistemológicas y metodológicas, la investigación debería representar en la sociedad neoliberal actual, el papel de *actor incómodo*. Esto no quiere decir más que recuperar (entendiendo que alguna vez se jugó este papel) la capacidad de crítica y de dar luz sobre la realidad permitiendo iluminar los espacios de libertad, equidad y justicia que se ofrecen en el entorno de opresión, control y dominación que caracteriza la sociedad neoliberal. Por tanto debe dar cuenta de las historias de resistencia y emancipación, siendo parte al mismo tiempo de esas historias, de un modo u otro. La razón no está en legitimar las políticas públicas, sean cuales sean estas, sino en develar los procesos que generan estas y de qué modo están conformando y dando sentido a la humanidad y su relación con el mundo.

Por otro lado, esto solo es posible desde una perspectiva de *comunidad de investigadores*. Entendida esta, de acuerdo a lo que vengo defendiendo, como el conjunto de todos los sujetos que formamos parte de un proceso de indagación, pero también desde el punto de vista global en una dimensión *etic*. Esto es, generando otros modos de construcción académica que rompan con la dinámica suicida a la que estamos abocados por la política de mercado. Redes de resistencia y oposición,

modos de presencia institucional alternativos, foros públicos de discusión y debate crítico sobre los procesos socio-políticos, tanto como los propios académicos, etc. Recuperar la soberanía sobre nuestro trabajo desde el vínculo con los grupos y comunidades, en un ejercicio compartido de la misma, es una exigencia para la descolonización de la investigación, tanto desde el punto de vista epistemológico, como metodológico, político, práctico y ético. Esta es una apuesta ineludible por la libertad, la equidad y la justicia.

Referencias

- Alvarez-Uria, F. y Varela, J. (2004). *Sociología, capitalismo y democracia. Génesis e institucionalización de la socioogía en occidente*. Madrid: Morata.
- Butler, J. (2007). *El genero en disputa El feminismo y la subversion de la identidad* . Barcelona: Paidós.
- Carnoy, M. (1973). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1994). The Promise of Collaborative Research in the Political Context. En S. Hollingsworth y H. Sockett (eds.), *Teacher Research and Educational Reform* (pp. 86-102). Chicago, Ill: The National Society for the Study of Education.
- Corona Berkin, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona Berkin y O. Kaltmeier (coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (págs. 85-110). Barcelona: Gedisa.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, Vol I*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona: Gedisa.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.
- Gimeno, J. (ed.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hayano, D. (1979). Auto-Ethnography: Paradigms, problems and prospect. *Human Organization*, 38 (1), 99-104.

Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En S. Corona Berkin y O. Kaltmeier (Coords), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 25-54). Barcelona: Gedisa.

Kush, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

Kush, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.

Moreles, J. (2009). Uso de la investigación en la política. Una aproximación a su estudio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (13), 1-22.

Negri, A. (1994). *El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad*. Barcelona: Libertarias / Prodhufi.

O'Neill, M.; Roberts, B. & Sparkes, A, C. (2014). *Advances in Biographical Methods. Creative applications*. London : Routledge.

Paraskeva, J. (2015a). Introduction. En J. Paraskeva y Th. LaValle (eds.), *Transformative Researchers and Educator for Democracy. Dartmouth Dialogues* (pp. vii-xxx). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Paraskeva, J. (2015b). *Curriculum Epistemicide Towards An Itinerant Curriculum Theory*. London: Routledge.

Paraskeva, J. (2018). Against the Epistemicide. Itinerant Curriculum Theory and the Reiteration of an Epistemology of Liberation. En M. Uljens y R.M.M. Ylimaki (coords.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non- affirmative Theory of Education*. New York: Springer.

Paraskeva, J. y LaValle, Th. (2015). *Transformative Researchers and Educators for Democracy. Dartmouth Dialogues*. Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers.

Pérez-Ferra, M., Rivas, J.I., Quijano, R. y Leite, A. (en prensa). Estado actual de la didáctica: vicisitudes y controversias. *Educatio Siglo XXI*.

- Pinar, W. (2015). *Educational experience as lived. Knowledge, history, Alterity*. New York: Routledge.
- Popkewitz, T. (2009). *El Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa*, 4, 36-43.
- Rivas, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación. La biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (coord.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 111-146). Buenos Aires: Noveduc.
- Rivas, J. I. (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V (5), 41-58.
- Rivas, J. I. (2010). Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. En P. Aparicio (coord.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica* (págs. 57-72). Xátiva, Valencia: Ediciones del Crec.
- Rivas, J. (2013). El paso del cangrejo en el baile de las reformas: "Lomceando" la Educación Pública. *Ateneo del Nuevo Siglo*, 17, 54-57.
- Rivas, J. I. (2014a). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 99-112.
- Rivas, J. I. (2014b). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7 (1), 487-494.
- Rivas, J. (2015). La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación. En M. Aparicio Barberán y I. Corella Llopis (coords.), *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras* (pp. 39-51). Xátiva: Ediciones del instituto Paulo Freire España.

Rivas, J. (2017). Descolonizar la investigación educativa. *Novedades educativas* (29), 72-77.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.

Sparkes, A. (2013). Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and New Public Management: understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5 (3), 440-459.

Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism. En S. Springer, K. Birch, y J. MacLeavy (coords.), *Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

Tuhiwai Smith, L. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. K. Denzin (ed.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, Vol. I* (págs. 190-230). Barcelona: Gedisa.

Tuhiwai Smith, L. (2016). *Descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: Lom ediciones.

Unesco (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.



EL GIRO EDUCATIVO **EPISTEMOLÓGICO**

PEDAGOGÍA(S) DECOLONIAL(ES) Y
DIMENSIÓN INTERCULTURAL-AFECTIVA

Iván de Jesús Espinosa Torres
Instituto de Estudios de Posgrado de
Chiapas

En este trabajo se reflexiona respecto a las posibilidades que devela la dimensión intercultural-afectiva¹ para detonar pedagogías críticas y decoloniales en los procesos escolares. El análisis se centra en la relación dialéctica, dialógica y simbiótica que se establece entre esta dimensión y el pensamiento crítico, y, que ha sido olvidada y desplazada al momento de pensar la escuela con base en planteamientos *a priori*, hegemónicos, técnico-instrumentales, positivistas y modernistas/coloniales presentes en las políticas educativas neoliberales de alcance internacional y nacional, mismos que se reflejan en las reformas educativas, el currículo escolar, los planes y programas de estudio así como en las prácticas cotidianas de los centros escolares.

¿Cómo construir una escuela que promueva el pensamiento decolonial y que deconstruya las grandes narrativas de la modernidad/colonialidad?, ¿cómo lograr que la pedagogía crítica cobre sentido crítico y transformador en espacios posmodernos y diversos? Para dar respuesta a estas interrogantes se cuestionan aquellas miradas de la *pedagogía crítica* (Giroux, 1997, 2011; McLaren, 1997) que están fundadas en presupuestos eurocéntricos y occidentales, ajenas a realidades otras y a un nos-otros construido en contextos poscoloniales y/o neocoloniales como ocurre principalmente en América Latina, África y Asia, pero también al interior de regiones europeas o estadounidenses en donde los grupos sociales históricamente dominados, controlados, estigmatizados, marginados y/o vulnerables son colonizados de distintas maneras.

1. La dimensión intercultural-afectiva es una categoría analítica-reflexiva que proponemos y continuamos trabajando de manera conjunta con Leticia Pons Bonals, profesora-investigadora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México.

Se plantea que la recuperación de la dimensión intercultural-afectiva orienta y detona los procesos educativos favoreciendo las posibilidades de cambio, transformación social y la mejora de las condiciones de vida de los sujetos, al tomar como eje de referencia sus *sentidos* y *significados* construidos socio-históricamente en *espacios regionales* (Boisier, 1988; Schutz, 1995); para ello, es necesario que la pedagogía crítica asuma una perspectiva *decolonial* (Dussel, 2008; Escobar, 2008; Lander, 1993; Mignolo, 2007; Quijano, 2000; Restrepo & Rojas, 2010) que tome como base los procesos de *traducción intercultural* y *hermenéutica diatópica* (Santos, 2009, 2010), así como del análisis y la reflexión crítica que surge de la confrontación entre narrativas construidas desde la diversidad epistemológica en la vida cotidiana escolar (Rivas y Herrera, 2010; Rivas, Leite y Prados, 2014).

Estas narrativas asumen un carácter hegemónico cuando se expresan a través de las políticas educativas, en los planes y programas de estudio (currículo técnico y prescriptivo) y se reproducen por los directivos y docentes que adoptan una postura acrítica al representar a “la autoridad educativa” (jefes de sector, supervisores y directores escolares); y logran un carácter contrahegemónico cuando son producto del pensamiento crítico del profesorado, de los estudiantes, de las madres/padres de familia y de los grupos sociales que se relacionan de maneras diversas con cada una de las escuelas. La confrontación aludida puede derivar en la configuración y la acción situada de una política identitaria regional basada en la diferencia e impulsada desde la praxis cotidiana para procurar una escuela socialmente relevante fundada en un giro educativo epistemológico.

El trabajo parte de las reflexiones de una investigación más amplia realizada del año 2013 al 2015 en una región de los

Altos de Chiapas, México, y que corresponde a la tesis doctoral *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*² (Espinosa, 2015a). El escrito se ha dividido en tres apartados. En el primero se discute cuál es el papel de la escuela en espacios (pos/neo)coloniales, posmodernos, diversos y regionales a través de la interrogante ¿qué se aprende en la escuela, qué sentido tiene y para qué sirve?, cuando se establecen prácticas escolares que promueven una escuela anclada; en el segundo, se propone un giro educativo epistemológico a través de la (de)construcción de los presupuestos de la pedagogía crítica y de la reflexión de la confrontación de narrativas hegemónicas y contrahegemónicas que perviven en las escuelas, incorporando a la dimensión intercultural-afectiva como un componente indispensable y relevante del *rapport* pedagógico que se construye en las relaciones cotidianas, en situaciones de co-presencia, entre los diversos sujetos que configuran el mundo de vida escolar y que deriva en la emergencia de la dimensión crítica, ética/moral, transdisciplinaria y holística; finalmente, a manera de aperturas pedagógicas se exponen algunas reflexiones que vinculan a los apartados anteriores y que giran en torno a las pedagogía(s) decolonial(es) en contextos regionales.

La escuela anclada. ¿Qué se aprende en la escuela, qué sentido tiene y para qué sirve?

Actualmente la mayoría de los sistemas educativos en el mundo permanecen absortos y anclados en prácticas educativas que reproducen el sistema mundo moderno/colonial a través de prácticas basadas en miradas neoliberales-

2. Tesis doctoral defendida en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México, y, en el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga (UMA), España.

capitalistas, técnicas-instrumentales, positivistas y definidas *a priori*; esta visión educativa se ancla en una imposición de poder y control que ignora y se aleja de los sentidos y significados que los sujetos construyen socio-históricamente y de las posibilidades reales de mejorar las condiciones de vida de sus estudiantes, lo que acentúa la situación de vulnerabilidad en la que viven los grupos sociales marginados, al mismo tiempo que constriñe y reduce sus posibilidades de mejora, al considerarlos como objetos pasivos a educar.

Esta concepción hegemónica de escuela rechaza la complejidad de la especie humana y sus diversas manifestaciones y expresiones culturales, históricas, lingüísticas, políticas, geográficas y económicas que enmarcan realidades sociales regionalmente³ configuradas y construidas colectivamente que particulariza su mundo de vida. Reconocer este carácter esencialmente humano permite un análisis crítico acerca de ¿cuál es el papel de la escuela? y ¿cuáles son las finalidades de la educación? en un mundo narrado desde espacios diversos, (pos/neo)coloniales, posmodernos y regionales en los que cada vez más se reivindican los anhelos de la igualdad, los derechos humanos y culturales, así como sociales que son impelidos por identidades diversas que deconstruyen y cuestionan las grandes narrativas del pensamiento moderno/colonial; y en los que habitan *sujetos* (Touraine, 2005) en contextos y ambientes de sentido y significado que se entretajan para dar forma a las experiencias cotidianas que orientan su *actitud natural* (Schutz, 1995; Schutz & Luckmann, 2009), al situarse regional y geo-políticamente.

3. La región se entiende como una delimitación espacio-temporal que se construye en la tensión entre lo local y lo global mediante la articulación de sus sujetos que la habitan, su entorno, su cultura, sus instituciones, sus prácticas y sus recursos (Boisier, 1988, 2005), en ella se producen procesos socio-culturales, políticos y económicos sui géneris que la distinguen de otras.

En términos estrictos la escuela no podría instituir por encargo principios, leyes y valores como universales ya que los fenómenos sociales, las problemáticas, los conflictos, las necesidades, las esperanzas, los afectos y las potencialidades están históricamente conformados y culturalmente esquematizados, representados, percibidos y vividos en espacios regionales a través de sistemas de relaciones generados en la interconexión de las posiciones y disposiciones de los sujetos que crean el *espacio social y simbólico* (Bourdieu, 1988, 2007), en el que se desenvuelven como actores educativos para configurar el espacio escolar vivido al entrar en relación.

La huella de los procesos coloniales sigue presente en la comprensión del conocimiento, de la ciencia, del aprendizaje y de la educación, procesos que se asientan en perspectivas que buscan controlar e imponer, a través de la estandarización y homogenización de los planes y programas de estudio y del currículo escolar preescrito, legitimador, dogmático e incuestionable. Un currículo que comúnmente fomenta conocimientos irrelevantes para los estudiantes y demás grupos sociales involucrados en la escuela, ¿para qué sirve lo que se aprende en la escuela?, ¿qué sentido tiene para los sujetos que la habitan cotidianamente lo que en ella se aprende? Estas preguntas tienen múltiples respuestas. Si tratamos de responderlas desde una racionalidad técnica-instrumental, la escuela reduce su valor a un tránsito forzado con fines de acreditación, cuyo resultado es la reproducción de las condiciones contextuales y la agudización de las desigualdades sociales, mediante *el ordenamiento, la clasificación y la valoración* de lo que debe aprenderse, soslayando toda posibilidad de cuestionamiento, propuesta o preocupación que parta de las características del entorno y de las preocupaciones cotidianas de los sujetos. ¿Cómo y en dónde ha permanecido

el sentido reflexivo y crítico de la educación? En este trabajo se propone escapar de esta racionalidad para develar los sentidos y significados que tiene o puede tener la escuela si se toman en cuenta las valoraciones de los sujetos en su contexto.

Cuanto más nos alejamos de la realidad inter-subjetiva tanto más nos alejamos del mundo de la vida cotidiana escolar y de los propios sujetos epistémicos inmersos en su experiencia común que expresan y manifiestan en su lenguaje, a través de símbolos y signos, en sus acciones, formas de relacionarse, conocimientos y tipificaciones, la existencia tanto de realidades múltiples como de posibilidades de acciones ético-políticas. Una escuela que privilegia principios de un modelo global hegemónico y una racionalidad científica occidental, totalitaria, que rechaza todo conocimiento y saberes que escapan de los principios epistemológicos y metodológicos de los patrones impuestos (Santos, 2009), se aísla de la vida de las personas.

En este sentido es urgente la tarea de resarcir una escuela preocupada por sus sujetos y sus posibilidades de mejora de vida, asumiendo la práctica de pedagogía(s) decolonial(es) que atiendan profundamente las voces, los sentidos y significados de los colectivos que se interrelacionan para reconstruir de manera recíproca los espacios públicos y privados en la comunidad escolar y regional.

Por pedagogía(s) decolonial(es) entiendo a los procesos individuales y colectivos de (de)construcción de conocimientos de los sujetos y la re-significación de los mismos a partir de sus experiencias en contextos formativos locales-globales que procuran sentidos y significados para el cambio, la transformación y la emancipación sociales, a través de la reflexión crítica, dialógica, regional y situada,

de los cánones y pautas de poder socio-históricamente instituidos en el sistema mundo moderno-colonial que alienan y condicionan la subjetividad humana; esta reflexión desestructura las perspectivas epistemológicas, políticas, ontológicas, metodológicas, socio-históricas, culturales y económicas que se han naturalizado, acentuado y legitimado en el *statu quo* de la colonialidad a través de sus grandes narrativas eurocéntricas-occidentales como el cristianismo, el marxismo, el sistema neoliberal e industrial-capitalista, así como de las concepciones de lo que se considera es ciencia y de cómo se produce, de su difusión, de su divulgación y gestión, pero sobre todo del beneficio social de ésta.

La(s) pedagogía(s) decolonial(es) reconocen múltiples contextos, ambientes, trayectos y conocimiento-saberes, generalmente desestimados por el conocimiento hegemónico, susceptibles de detonar la transformación social con base en experiencias de aprendizaje socialmente relevantes que se co-construyen a partir del bien público y/o común de la de la región de influencia escolar y que atienden, en general, al beneficio de la humanidad. Las experiencias significativas de aprendizaje desencadenan procesos críticos de pensamiento que se pueden traducir en acciones ético-políticas orientadas a la transformación de las relaciones y condiciones socio-culturales, así como económicas en la comunidad y en la región; estas experiencias se detonan en la escuela, a partir del *rapport pédagogique* (Gramsci, 2007) para provocar un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana, por lo que es capaz de trascender las aulas hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los habitantes de cada región.

¿Cómo puede el profesorado contribuir al desencadenamiento de estos procesos críticos? El posicionamiento político del profesorado interpela elementos progresistas para la comprensión del conocimiento, del aprendizaje y de los fines de la educación como un eje contestatario, rebelde y esperanzador que construye una propuesta epistemológica disidente del constructo mono-epistémico hegemónico que ha escindido la “realidad” y que cuestiona los efectos funestos que ha desencadenado en la humanidad. En este sentido, conocimiento, aprendizaje y educación integran una amalgama transformativa que es cohesionada por poderosas fuerzas; de acuerdo con la UNESCO (2015) se entiende al primero como la manera en que los sujetos y los colectivos sociales otorgan sentido a la experiencia vivida y que deriva en el discernimiento, los valores, las actitudes y las “competencias” para un vivir y un convivir, las aplicaciones y los usos del conocimiento para la mejora de sus condiciones de vida en sus diversos ámbitos; respecto al segundo, constituye el proceso para la generación del conocimiento el cual se encuentra íntimamente ligado a las características del sujeto y de su contexto; en cuanto a la educación, esta concierne a los principios, medios y fines políticos y filosóficos que con carácter deliberado y sistematizado pero también informal y en la vida diaria orientan los aprendizajes y conocimientos.

Esta forma de concebir a la escuela y a los procesos educativos pone de manifiesto el derecho reivindicativo de los colectivos sociales a una educación de calidad que trascienda las tuteladas neoliberales y mercantilistas de entendimiento; dejando de ser este concepto un mero instrumento al servicio de la lógica del dominio y de control; me refiero entonces a una educación de calidad en donde la

triada educación, conocimientos y aprendizaje emprende procesos con sentido, adecuados al contexto regional, en un mundo donde el pensamiento tecnificado olvida su calidad de trascendencia y su vínculo con los *sistemas complejos* y con la realidad escolar (Morin, 2007; Horkheimer, 2010; UNESCO, 2015) la cual es expresada en las múltiples narrativas situadas geo-políticamente.

El giro educativo epistemológico. (De)construyendo los presupuestos de la pedagogía crítica

¿Es posible construir una escuela socialmente relevante que promueva el cambio y la transformación social en contextos diversos y (pos/neo)coloniales?, ¿cómo se reproducen y legitiman las prácticas educativas (neo) coloniales? El proyecto moderno-colonial se presenta en las escuelas a través de múltiples formas y modalidades, de forma sutil o brusca, en el devenir de la vida escolar; cualquier instancia educativa crítica y progresista debe interrogarse respecto a cómo se reproducen y naturalizan éstas en el mundo de vida educativo, descubriendo sus principios, sus valores y sus lógicas disfrazadas en discursos retóricos de la salvación, del progreso, de la modernización y la calidad que a su vez imponen el control, la dominación y la explotación .

En este sentido, aunque es indudable reconocer el valioso papel que la *pedagogía crítica* (Giroux, 1997, 2011; McLaren, 1997) ha aportado al develar y deconstruir las bases sobre las cuales la escuela y la educación construyen sus hábitos y sus prácticas cotidianas y nos ha obligado a reflexionar sobre sus efectos y consecuencias, reconsiderando lo histórico, lo cultural, lo ético y lo político en la configuración de espacios de transformación y emancipación social; desde un

posicionamiento decolonial, una escuela crítica regionalmente situada cuestiona algunos de sus fundamentos y presupuestos cuando se asume irreflexivamente y sin tener en cuenta las particularidades regionales.

El conocimiento occidental ha colonizado y ocasionado muchos extravíos en los procesos educativos formales, particularmente en contextos que responden a otras lógicas de comprensión del mundo. La complejidad en América Latina y en los contextos (pos/neo)coloniales en los que la diversidad e *hibridación cultural* (García Canclini, 2001) están presentes y señalan las pautas para el establecimiento de nuevas diferenciaciones sociales evidencian necesidades, elementos y sistemas particulares que los caracterizan y dinamizan, desbordando las posibilidades de acción de la *pedagogía crítica* cuando se (re)funda estrictamente en los pilares del pensamiento occidental. Este pensamiento se confronta con el pensamiento *in situ* en el que se ubican las escuelas y donde el sentido del tiempo, de las relaciones interpersonales, de los afectos (emociones y sentimientos), de la naturaleza, de los ritos, del cuerpo, de los anhelos y carencias, de las luchas y esperanzas enmarcadas en las prácticas socio-culturales adquieren específicos significados que han sido relegados al momento de plantear el cambio educativo.

En ese sentido el pensamiento crítico puede remitirse a un fractal pedagógico del pensamiento moderno-colonial cuando las aspiraciones sociales de mejora, cambio y transformación se asumen irreflexivamente, sin considerar las características de los sujetos regionales, llegando incluso a comprenderse como principios prescriptivos en el afán de desencadenar procesos contestatarios o reivindicativos que pueden llegar a ser socialmente irrelevantes que emanan de las escuelas. ¿Cómo lograr entonces que la pedagogía

crítica se convierta realmente en crítica y transformadora en estos contextos?

Los espacios regionales (pos/neo)coloniales ubicados particularmente en América Latina, África y Asia, se conforman en interacción permanente con la sociedad global pero dan cabida a identidades híbridas que configuran y a la vez detonan sentidos y significados *sui géneris* en el devenir de la vida cotidiana, mismos que frecuentemente se alejan de la pedagogía crítica instituida para dar cuenta de realidades rigurosamente occidentales en las que se construyen relatos emancipadores que ofrecen posibilidades de otro futuro desde perspectivas marxistas que no total, ni necesariamente, corresponden a la realidad en la que se pretenden aplicar.

El pensamiento crítico ha tomado como referentes los presupuestos occidentales para el planteamiento de teorías y acción política, manteniendo al margen o profundizando someramente en sus reflexiones las realidades otras, configuradas en las relaciones inter-culturales que se establecen en espacios regionales (pos/neo)coloniales a partir de las características particulares de los sujetos que lo habitan. En este escenario se propone un giro educativo epistemológico que (de)construye algunos de los presupuestos de la pedagogía crítica y la comprensión de la misma.

Las declaraciones de “independencia” de la mayoría de los países colonizados no marcan el fin del colonialismo ni de la colonialidad⁴, se vive aún profundamente y de diversas maneras su legado, sus imposiciones y sus procesos mutados

4. De acuerdo a Restrepo & Rojas (2010), con base en los planteamientos de Anibal Quijano, la “colonialidad es un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización, en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza” p. 16. Para la reflexión de la categoría de la decolonialidad a lo largo del trabajo se recuperan planteamientos de Dussel, 2008; Escobar, 2008; Lander, 1993; Mignolo, 2005 y Quijano, 2000; además de Restrepo y Rojas (2010) que consideran a ésta como “el proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (...) por eso supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial” (pp. 16-17).

y re-significados en los contextos y sus espacios. Éstos responden a una construcción social en las colonias por parte del colonizador o de los procesos colonizadores que persisten mediante categorías que los nombran como una invención para extender y consolidar lo imperial/colonial hasta nuestros días mediante la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas (Mignolo, 2007; Restrepo & Rojas, 2010).

De acuerdo con Santos (2010) las principales dificultades en contextos (pos/neo)coloniales para detonar el pensamiento crítico regionalmente situado han sido la imposibilidad de imaginar el fin del capitalismo y el fin del colonialismo; ejes analíticos-reflexivos que, siguiendo al autor, inciden y han impedido desencadenar una imaginación política en las escuelas capaz de deconstruir los elementos bases que sostienen a la teoría crítica, así como reflexionar sobre sus posibilidades de acción política emancipadora al centrarse en pensar el fin del capitalismo (desde presupuestos particulares occidentales-marxistas), pero negando la existencia misma de expresiones particularizadas del colonialismo/colonialidad persistente en América Latina, África y Asia,

esta vertiente del pensamiento crítico [aquél que supone el fin de los procesos coloniales, por ejemplo, desde las declaratorias de “independencia” de las naciones, y, promueve exclusivamente la lucha anti-capitalista como base única de una política progresista] se centra en la lucha de clases y no reconoce la validez de la lucha étnico-racial. Por el contrario, valora el mestizaje, que caracteriza específicamente al colonialismo ibérico [para el caso de colonias españolas], como manifestación adicional de la superación del colonialismo (Santos, 2010, p. 31).

¿Cuál es el valor de las luchas étnicas, raciales, sexogénicas, de las familias, de los movimientos culturales emergentes, de los sujetos y colectivos diversos, así como de las reivindicaciones culturales identitarias⁵ para comprender y activar pedagogías críticas/decoloniales, así como procesos críticos del pensamiento?, ¿cuáles son los alcances de la dimensión intercultural para detonar la pedagogía crítica? Al discriminar la dimensión inter-cultural en contextos caracterizados por la complejidad e hibridación cultural se excluyen e invisibilizan los sentidos y significados de los sujetos regionales y de sus constructos sociales, culturales, políticos, epistemológicos y ético/morales para el cambio socialmente significativo los cuales, al conformar realidades otras, no necesariamente se explican con teorías críticas de pensamiento de corte occidental.

Estas realidades demandan nuevas formas de comprensión del pensamiento crítico y del papel de la escuela, por ello se requiere tomar distancia de la tradición crítica eurocéntrica que ha colonizado el entendimiento del cambio social en estos contextos complejos, en los que como señala Santos la colonialidad interna, ejercida dentro de los propios límites del país bajo la forma del Estado-nación, y, la global, conforman una amplia *gramática social* colonial que traspasa los procesos de socialización, los espacios públicos y privados, la cultura, las ideologías, así como las subjetividades que coadyuvan en la estructuración del mundo de vida de los sujetos.

La confrontación epistemológica

En la vida cotidiana escolar ocurre una incesante confrontación epistemológica que no siempre alcanza a establecer relaciones con el contexto social-comunitario

5. Para profundizar y debatir acerca de las identidades consúltese a Giménez (2005, 2007).

en el que se sitúan las escuelas; los objetivos de las clases dogmáticas en las aulas se limitan a reproducir e instituir contenidos preescritos como lo único posible a aprender presentando una discrepancia epistemológica con la realidad regional. Esta discrepancia se expresa entre los diversos relatos imperiales-coloniales-neoliberales y las narrativas regionales, acentuándose cuando estas últimas asumen un carácter contrahegemónico. Si entendemos a las escuelas como *sedes* las cuales “denotan el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción, y (...) para especificar su contextualidad” (Giddens, 1995, p. 151), podemos sostener que en el acontecer de la vida escolar se van tejiendo historias variadas entre estudiantes, profesorado, madres/padres de familia y otras personas que cohabitan la región, las cuales comúnmente están subyugadas por la(s) narrativa(s) hegemónica(s). Las historias que dan cuenta del acontecer regional pueden asumir un carácter crítico y cuestionador sobre la escuela y la política educativa imperante en general.

Así, la escuela se comprende como un espacio diverso en el que ocurre un cruce de culturas que abarca lo público, lo académico, lo social, lo escolar y lo experiencial (Pérez Gómez, 2004) y en la que otras maneras de conocimiento, considerado como no científico y no estrictamente occidental, dotan de sentido y significado a las prácticas de vida cotidiana en la región constituyendo propias maneras de ser, hacer, estar, sentir; expresan sus afectos mediante emociones y sentimientos, formas de organizarse, de comprenderse, de relacionarse socialmente y con la naturaleza. Por ejemplo, los grupos originarios tsotsiles y tseltales que habitan en la región Altos de Chiapas, al sur de México, tienen una historia marcada por el coloniaje (externo e interno) y conforman un contexto cultural socio-histórico híbrido en el que las tradiciones

ancestrales se entretajan con las huellas de la colonización española, con los influjos de los habitantes migrantes que salen y entran en busca de mejores condiciones de vida, con el efecto que provocan los medios masivos de comunicación, con la presencia de las grandes compañías industriales-capitalistas y con la intervención de partidos políticos que a través de diversas estrategias ofrecen prebendas para ganar el mayor número de votos electorales, junto con los procesos de enseñanza-aprendizaje promovidos en las escuelas; en esta región se reconstruyen diversos niveles de reflexión y de acción que van desde la aculturación al arraigo radical expresado en discursos sobre el significado de la Madre Tierra y el buen vivir (*lekil kuxlejal*); perviven ritos cargados de sincretismo religioso, usos y costumbres, apropiación de lo colectivo, expresión y comprensión del mundo en su lengua propia, etcétera, que contrastan con el mundo del pensamiento científico y el mundo de vida de la experiencia natural . Por ello concuerdo con Santos cuando afirma que “la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante” (2009, p. 99).

En contextos como este, (pos/neo)coloniales, la diversidad cultural no se remite exclusivamente a lo étnico, sino a una comprensión amplia de la misma, se conforma por todas las manifestaciones diferentes, en coexistencia o en resistencia a los modelos canónicos, decimonónicos y universales que pretenden imponerse desde diversas instituciones de manera acrítica e irreflexivamente. Se presenta un panorama constituido por realidades otras y por un nos-otros diferenciado regionalmente que integra contextos de realidades socio-políticas-culturales distintas y distantes para el conocimiento estricto de occidente; ¿cómo ha atendido esto la escuela?

El investigador educativo construye una *relación fantasmal* entre la teoría y la práctica (Santos, 2009) cuando pretende comprender y explicar escenarios y contextos a partir de la *pedagogía crítica* de manera irreflexiva, remitiéndose, en varias ocasiones, a los principios técnicos de un razonamiento eurocéntrico que ocasiona la confrontación epistemológica con sus informantes o colaboradores (quienes habitan la región). Es necesario entender que la postura epistemológica de los habitantes conforma *espacios simbólicos* individuales y colectivos que se distinguen en la región, lo que se percibe en las tensiones y conflictos entre sus maneras particulares, en sus múltiples eventos, en sus situaciones y en sus acciones; esta visión epistemológica distante construye un horizonte sustancial que dista de la manera en que cada uno de los sujetos individuales o colectivos percibe su mundo, obviando la presencia de símbolos y significados particulares que orientan su acción epistemológica y ontológica, sus intenciones y sentidos teóricos, prácticos, éticos, estéticos, políticos, metodológicos y axiológicos, así como las posiciones que acercan o distancian a unos de los otros. De esta forma, el espacio escolar que construye el investigador le impide entender cómo se vive y cuáles son las miradas y percepciones poliédricas que ahí se reconstruyen.

Estos entornos regionales se inscriben dentro de campos de poder (Bourdieu, 2007) en los que se presenta el conflicto intercultural, mediado por la confrontación epistemológica y lo que de ésta se deriva; el reconocimiento de esta confrontación representa un elemento sustancial para la comprensión de los espacios, incluidos los escolares, que hacen posible la convivencia intercultural y promueven el desarrollo de los sujetos. Para ello, es necesario proponer e integrar sistemas de conocimientos alternativos que

prescindan de las certezas fijadas por el control, el poder y la hegemonía, y reconozcan otras posibilidades de comprender, interpretar y nombrar la realidad, a partir de las experiencias vividas y situadas, mediante el reconocimiento de los relatos otros, escritos en relación con los procesos inter-subjetivos de las personas y sus posibilidades de deconstrucción y resignificación de los mismos.

La dimensión intercultural-afectiva. Transitando del sentir a la acción ético-política

Frecuentemente las escuelas en estos contextos promueven prácticas genocidas, evangelizadoras, asimilacionistas, segregadoras y esencialistas, fundadas en el mito de una democracia autoritaria impulsada por un Estado etnocéntrico totalitario. Como giro educativo epistemológico se propone a la dimensión intercultural-afectiva al detonar y reactivar los principios y anhelos de la pedagogía crítica para el cambio y la transformación social; esta dimensión ha permanecido al margen, ha estado ausente o se ha reflexionado someramente en las diversas perspectivas del pensamiento crítico. La dimensión intercultural-afectiva considera los sentidos y significados, regionalmente situados y socio-históricamente construidos, como puntos de partida sustanciales para detonar los procesos educativos críticos de pensamiento; sin la consideración de éstos puede ocurrir que cualquier intento de pedagogía crítica se diluye en la vorágine del pensamiento neoliberal hegemónico que además acentúa las distancias sociales.

Lo inter-cultural también es inter-epistémico. Para ello es necesario iniciar la reflexión profunda, individual y colectiva, de los dominios de sentidos y significados de los

sujetos para después desencadenar su de-construcción, re-significación y re-construcción, asociadas a conocimientos socialmente relevantes mediante diversas experiencias educativas, en un momento histórico en que lo diverso irrumpe, reclama su derecho a existir y dinamiza diversos espacios sociales. De esta manera, la escuela reconoce sus propios *ámbitos finitos de sentido* y los de los otros para un nos-otros, en una relación recíproca dialéctica, dialógica y simbiótica. Como afirma Schutz & Luckmann “la transición de un ámbito de sentido a otro solamente puede hacerse mediante un salto (en la acepción kierkegaardiana). Este salto no es sino el cambio de un estilo de vivencia por otro” (2009, p. 43); esta inflexión procura una dimensión moral, ética e intelectual en la que los sujetos que integran un colectivo se constituyen a partir de los otros (Espinosa, 2015), al promover *experiencias óptimas* (Csikszentmihalyi, 2013) de aprendizaje que constituyen experiencias escolares significativas desencadenadas en las escuelas con miras a modificar el *statu quo* social. Las experiencias escolares significativas generan aprendizajes socialmente relevantes en los que los sujetos vinculan su vida diaria, sus necesidades, sus potencialidades y sus afectos (emociones y sentimientos), con aquello que descubren en las escuelas. Es a partir de los sentidos y significados de los sujetos que la pedagogía crítica puede encontrar grietas para comenzar procesos reflexivos-críticos continuos, permanentes, transitando de un carácter retórico-discursivo a una praxis reflexiva. Ante la ausencia de la dimensión intercultural-afectiva se promueve la dispersión de los sentidos de la escuela y de sus significados de cambio.

La dimensión intercultural-afectiva constituye un detonante potente para que la pedagogía crítica cobre sentido y se transforme en crítica y transformadora en estos contextos,

transitando de su carácter retórico-discursivo a una *praxis* moral y ética en contextos particulares; sin esta dimensión propuesta puede ocurrir que cualquier planteamiento o propuesta crítica que surja desde la escuela sea carente de sentido y significado para los sujetos que se han construido socio-históricamente y que han configurado sus subjetividades, su cultura, sus posicionamientos políticos, éticos y económicos regionalmente, aflorando diversas expresiones en espacios sociales posmodernos en donde se manifiestan grupos diversos que son desatendidos por el proyecto educativo hegemónico y a la vez son subsumidos a éste.

El espacio social posmoderno como espacio intercultural-afectivo

Con relación a los procesos interculturales se descubre la dimensión afectiva como la actitud/aptitud que se expresa en diversas maneras de trato, de sentir, de hacer, ser y estar con los otros, asumiendo posiciones que se mueven entre el compromiso y el desacuerdo, la preocupación y la apatía, la atención y la desatención hacia las necesidades, anhelos, motivaciones, esperanzas, problemáticas y vacíos de las personas con las que se convive; incluye las manifestaciones corporales, físicas, verbales, emocionales y los sentimientos que se presentan dentro y fuera del aula, en el espacio regional, a partir de los cuales se orientan las relaciones entre docentes-estudiantes-comunidad y constituyen las expresiones afectivas de los sujetos. Las emociones y sentimientos integran los núcleos de los afectos, que se manifiestan a través de impulsos y motivaciones, en lo que se comprometen al mismo tiempo *cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo* (Illouz, 2012); son un aspecto central de la humanidad a tal grado que muchas decisiones diarias se toman a partir de ellos constituyéndose como calificadores de la experiencia escolar vivida (Damasio,

2010, 2014). Maturana (2001) denomina *dominio de acciones* a este actuar acorde con las prácticas culturales contextualizadas, y, lo que sucede en las escuelas supone la co-construcción de una cultura afectiva establecida

en función del estatus social, la edad, el sexo de los que son afectivamente tocados... Una cultura afectiva [que] está socialmente en marcha [y] forma un tejido apretado en el que cada emoción está colocada en perspectiva dentro de un conjunto. Hablar de las emociones en términos absolutos, como el enfado, el amor, la vergüenza, etc., implica cometer una forma más o menos sensible de etnocentrismo (Le Breton, 2013, p. 70-71).

La escuela anclada y el currículo técnico han fungido como un espacio de prohibiciones y de disuasión de las experiencias afectivas de sus sujetos. El giro epistemológico promueve un currículo escolar significativo que integra las experiencias afectivas, y, las considera imprescindibles para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo intercultural también tiene implicaciones afectivas. La conjunción de lo intercultural y lo afectivo en una dimensión reconoce diversas connotaciones epistemológicas del concepto mismo, de su comprensión, de sus alcances e intervenciones a partir de la naturaleza de sus sujetos que establecen relaciones y que conforman el mundo de vida social, lo que permite asumir y reflexionar este concepto desde una perspectiva regional que deconstruye los fundamentos técnicos, estandarizados y con carácter homogéneo con los que se interpreta comúnmente el mismo. Las exigencias de la comprensión de interculturalidad y de su abordaje epistemológico cobran diversos matices a partir de las características de los sujetos que se interrelacionan: de su conformación socio-histórica-cultural-identitaria, de su

ubicación espacio-temporal, de su procedencia geo-política; por ejemplo, las relaciones y procesos de coexistencia entre pueblos originarios y mestizos en América Latina, o por fenómenos migratorios como ocurre actual y principalmente en Europa, lo que demanda particulares posicionamientos pedagógicos, políticos y axiológicos. Esta relación cobra sentido didáctico al ubicar a los sujetos simbólicamente y a la naturaleza de cada uno de ellos en un contexto específico. Por ejemplo, las relaciones interculturales se dan de forma *sui géneris* en un espacio en el que coexisten pueblos originarios tsotsiles, tseltales, nahuatl, yaquis y grupos mestizos en México; mientras se presenta de forma particular en otro contexto en el que entran y están en relación grupos africanos, musulmanes, gitanos y habitantes españoles. Los significados en juego de los colectivos diferenciados y/o diversos que habitan en contextos híbridos son distintos y variados.

El mundo posmoderno en el que se sitúa la escuela se presenta como un escenario complejo, con identidades múltiples y necesidades regionales específicas. Éste escapa a la visión hegemónica y universal eurocéntrica de los patrones modernistas. Actualmente en la escuela convergen/divergen sujetos diversos que reciben influjos múltiples tanto de su contexto local como del global; estas experiencias entre la tensión local-global generan procesos de re-significación en su cultura y en cada uno de los individuos, a lo que la escuela no debe estar ajena, ni estática. Si bien en algunos contextos la diversidad cultural no se evidencia de manera brusca, en otros ésta es lo que los caracteriza, lo que los aviva. El espacio social posmoderno se configura actualmente por un amplio espectro social con sujetos individuales o colectivos con diferentes grados de presencia: grupos originarios, pueblos musulmanes, orientales, africanos, gitanos, culturas

emergentes, mestizos, anglosajones, feministas, colectivos sexualmente diversos, conservadores, religiosos, liberales, revolucionarios, sexoservidoras, ateos, familias diversas, personas con capacidades especiales... cada uno con manifestaciones propias, deseos y esperanzas.

Ante este complejo horizonte, la escuela moderna ha instituido a la razón etnocéntrica como dominio de acción educativa pero soslaya los paisajes interculturales que se integran en cada región que se conforman con la interacción de los grupos antes mencionados; de acuerdo con Horkheimer “al definir la razón como dominio, la nueva figura de la crítica de la razón instrumental estaría negando a la razón su potencial emancipador y cerrando toda posibilidad de salida histórica de la crisis” (2010, p. 14).

La dimensión intercultural-afectiva recupera la relación indisociable entre conocimientos presentes en otras epistemes que han sido relegados a la barbarie e ignorancia y los procesos de cambio educativo; estas epistemologías enmarcan los elementos de sentido del espectro social y de la conformación de paisajes interculturales estableciendo relaciones que les permiten saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir y establecer vínculos de respeto, a partir de los cuales co-construyen experiencias escolares significativas que trasciendan hacia la comunidad y la región.

Esta dimensión se construye en las relaciones cotidianas escolares, al momento en que interactúan personas que poseen diversos universos de significado o marcos de sentido que se resignifican en los diferentes espacios que habitan. Reclama procesos de interpretación-comprensión intercultural que involucran en paralelo labores cognitivas, políticas y afectivas, éstas últimas colocan a las emociones y los sentimientos como

núcleos de la acción, al “crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto [de] las disponibles como [de] las posibles” (Santos, 2010, p. 52). Los afectos entran en juego a través de zonas de contacto que se entienden como “campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan” (Santos, 2010, p. 144); en las zonas de contacto se reconoce la valía de los otros para asumirse como un nosotros, desde las diferencias y disposiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas regionales, a través del diálogo comunitario, al vivir experiencias de particulares seres sociales y culturales diversos, lingüística, social, ideológicamente, en la diversidad sexual, etcétera, en relación con los principios de otredad que configuran el diálogo intercultural (Samaniego, 2005; Dietz, 2012). Lo anterior comprende una *praxis* educativa que subyace en una *hermenéutica diatópica* (Santos, 2010) al configurarse como

un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas, y las diferentes respuestas que proporcionan (...) la hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas con el diálogo y por la confrontación con otras culturas (pp. 53-55).

La deconstrucción y reconstrucción de los significados de los inter-sujetos colectivos permite la re-construcción regional intercultural de significados que crea otro tipo de relaciones y de conocimientos susceptibles de trasladarse fuera de los límites físicos de las aulas.

Algunas dimensiones en sinergia para la vida en las escuelas

Dimensión crítica-reflexiva

Eje central respecto al cual se discute a lo largo de estas líneas. Es urgente construir nuevos relatos y meta-narrativas en las escuelas como nodos contestatarios, rebeldes y esperanzadores. Desde esta mirada la escuela asume un nuevo carácter a partir del papel del profesorado como *intelectual transformativo* que considera a éstas como lugares culturales y políticos (Giroux, 1997), en donde las categorías *a priori* son rebasadas por el análisis regional y situado de un sentido crítico posmoderno que reivindica a la escuela como un agente potente de cambio y transformación social, “el conocimiento es siempre conocimiento contextualizado en las condiciones en que lo hacen posible y de que sólo puede avanzar en la medida en que transforma en sentido progresista esas condiciones” (Santos, 2003, p. 33-34).

Dimensión ética y moral

Las escuelas involucran valores, principios y pautas de actuación para el desarrollo de la práctica educativa que se traducen en ejes éticos y morales. Pensar la vida escolar cotidiana desde éstos nos ubican en el sentido que tienen las acciones educativas para sus sujetos y en las finalidades de la educación, alejados de una lógica instrumentalista las respuestas a estas interrogantes suponen que la educación procura la trans-formación de las personas y de su entorno aspirando al cambio y la transformación social (Pons y Espinosa, 2015); así la escuela se considera como “un ámbito relacional en el que el educando no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir, como resultado de lo

cual desarrolla una forma de vivir el ser humano” (Dávila & Maturana, 2009, p. 147).

Cada contexto y grupo social configura una mirada axiológica acerca de la importancia de sus valores humanos que pone en movilidad en cada encuentro con el otro, en algún evento o situación y en la solución de conflictos y problemas. No obstante, cada grupo cultural asume valores diferenciados o delimitados que instauran el sentido de las acciones, pero también se presentan valores que la humanidad ha consolidado para la armonía, para la convivencia, para la paz, etcétera, pero que adquieren particulares connotaciones. El sentido ético y moral en el contexto escolar se gesta paulatinamente en los compromisos, acuerdos, confianza y seguridad que se establecen recíprocamente en la comunidad escolar. Una escuela potencialmente significativa se avizora como democrática, es participativa, adquiere identidad y sentido público, es asequible y promueve la ciudadanía en su contexto de intervención-acción.

Dimensión transdisciplinaria y holística

Las pedagogía(s) decolonial(es) mantienen al margen de la praxis la atomización y la fragmentación disciplinar de la realidad que se promueve en la evaluación memorística y enciclopédica. Por el contrario, comprenden a ésta como procesos holísticos y complejos cuya sinergia es mayor que su estudio fragmentado a través de representaciones, de imaginarios, de propuestas y de proyectos integrales de interpretación e intervención de la misma. Esta concepción detona procesos cognitivos, mentales y afectivos potentes al considerar los conocimientos, sus efectos y consecuencias, como *sistemas complejos* (Morin, 2007); así el sujeto efectúa

reflexiones superiores para desentrañar sus relaciones poniendo en juego su bagaje experiencial, cognitivo y afectivo.

Se recupera la perspectiva de Gibbons *et al.* (1994) para forjar la visión transdisciplinaria del conocimiento, del aprendizaje, de la investigación y del currículo escolar evitando la reducción, escisión y constricción de la realidad. Para ello, siguiendo al autor, es necesario plantear un currículo que interactúe con las diversas disciplinas, actores y establezca responsabilidad social desarrollándose en el contexto de influencia y creando sus propias estructuras teóricas singulares, métodos plurales y modos de práctica, estableciendo lazos de comunicación no solamente por las vías institucionales sino a través de sus inter-sujetos. De acuerdo con estos autores se considera a la transdisciplina como dinámica, aborda problemas en movimiento, en diferentes contextos y se corresponde como un desplazamiento que va más allá de las estructuras disciplinares en la constitución del conocimiento, lo que se aprecia en la manera de desplegar los recursos y en las formas en las que se organiza el currículo, se comunican y se evalúan los resultados. La escuela forma para una actitud científica con compromiso social. De acuerdo a los autores el currículo escolar bajo esta mirada está destinado a atender los problemas que se viven en la sociedad y, por ello, debe responder a las necesidades de los grupos sociales, con quienes la escuela debe estar en contacto, promoviendo el trabajo colaborativo, en redes sociales y de comunicación.

Aperturas pedagógicas: pedagogía(s) decolonial(es) en contextos regionales

La reflexión a partir de los resultados de la investigación referida devela la importancia de la dimensión intercul-

tural-afectiva para detonar el pensamiento decolonial y crítico en contextos (pos/neo) coloniales, al considerar, como punto de referencia, los sentidos y significados de los sujetos que los habitan, a partir de los cuales dan vida a su mundo educativo regional; esta mirada permite aperturas pedagógicas para desencadenar procesos de construcción, deconstrucción y resignificación desde las escuelas, instituciones que asumen un nuevo papel en su contexto. Esta dimensión ha sido desestimada generalmente en las reformas educativas, los planes y programas de estudio, el currículo escolar y las prácticas educativas cotidianas en las escuelas en las que priva la imposición de políticas educativas ajenas y distantes a los sujetos regionales. La *pedagogía crítica*, desde presupuestos estrictamente occidentales, no ha considerado a la dimensión intercultural-afectiva como uno de sus ejes potentes para comprender, interpretar y desencadenar procesos de cambio social en contextos diversos e híbridos.

La(s) pedagogía(s) decolonial(es) revolucionan las añejas prácticas educativas coloniales que se presentan en la vida cotidiana de las aulas, procurando la construcción de una escuela socialmente relevante que se manifiesta en la configuración de experiencias escolares significativas para los estudiantes, las madres/padres de familia, los habitantes de la comunidad e incluso el mismo profesorado, impulsando una praxis desde la dimensión intercultural-afectiva y la relación dialéctica, dialógica y simbiótica que se establece entre ésta y el pensamiento crítico. Estas experiencias escolares significativas se reconocen como tales porque presentan un carácter transformador que trasciende las aulas hacia la familia, la comunidad y la región, promoviendo procesos participativos interculturales y democráticos, manifestándose a través de las múltiples narrativas escritas y contadas sobre la escuela. En

estas circunstancias los sujetos pueden encontrar respuestas a sus necesidades, deseos y aspiraciones, reconociendo a la escuela como un espacio propicio para conocer-se, cambiar sus formas de pensamiento y sus prácticas; así, estas experiencias significativas se convierten en acciones colectivas orientadas al cambio educativo y a la construcción de *comunidades de práctica/aprendizaje* (Wenger, 2001). De acuerdo con Melucci,

los individuos, actuando conjuntamente, construyen su acción mediante inversiones “organizadas”; esto es, definen en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales el campo de posibilidades y límites que perciben, mientras que, al mismo tiempo activan sus relaciones para darle sentido [de cambio social significativo] al “estar juntos” [a través de sus relaciones] y a los fines que persiguen (2010, p. 43).

Las relaciones que entablan sujetos diversos fijan significados que se manifiestan a través de múltiples relatos que develan el papel que cumple la escuela y los sentidos que asume la educación en contextos (pos/neo)coloniales, híbridos y regionales. En estos entornos diversos la confrontación y diversidad epistemológicas que suceden en la vida cotidiana escolar, entre las narrativas hegemónicas y las contra-hegemónicas, permiten pensar la posibilidad de construcción de la escuela desde un giro educativo epistemológico para el planteamiento de una política identitaria regional de la diferencia a partir de la construcción de una escuela socialmente relevante que atienda y parta tantos de los sentidos y significados regionales con relación al mundo globalizado como de las necesidades, esperanzas y anhelos de los mismos.

El cambio social se vislumbra desde los sujetos que habitan la región, son ellos quienes, apoyados por diversas

instancias e instituciones, pueden mejorar sus condiciones de vida guiados por el papel que las escuelas realizan en su contexto de acción. El espectro de los estudios regionales en educación es amplio, al examinar, reflexionar, criticar y proponer desde lo situado, de lo particular y de lo específico, con relación al mundo globalizado, otras praxis educativas posibles, otras maneras de mirar la escuela. Esta perspectiva educativa parte desde un círculo hermenéutico integrado por diversos colectivos en las escuelas que considera a los ámbitos epistemológicos, éticos/morales, políticos, axiológicos, transdisciplinarios y holísticos que integran diversos textos y discursos escolares: *históricos, políticos, raciales, de género, fenomenológicos, posmodernos, posestructuralistas y deconstructivos, autobiográficos/biográficos, estético, teológico, institucional e internacional/cosmopolita* (Pinar, 2014) que están presentes en la vida cotidiana de los sujetos y que enmarcan sus relaciones sociales y procesos inter-subjetivos pero que desde la óptica del currículo hegemónico desprecia promoviendo su razón instrumental desde perspectivas técnicas y deshumanizadas.

Referencias

- Boisier, S. (1988). *Palimpsesto de las regiones como espacios socialmente contruidos*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert-Centro de Estudios Urbanos y Regionales.
- Boisier, S. (2005). *Imágenes en el espejo: aportes a la discusión sobre el crecimiento y desarrollo territorial*. Santiago de Chile: Puerto de Palos.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2014). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Colección Booket.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era post moderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (49) (pp. 135-161).
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula rasa* (9): 153-158.
- Escobar, A. (2008). *Territories of difference: place, movements, life, redes*. Durham: Duke University Press.
- Espinosa, Torres. I. d. J. (2015). *La escuela habitada: experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*. [Tesis doctoral en cotutela: Doctorado en Estudios Regionales, y, en Educación y Comunicación Social]. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad de Málaga. Disponible en <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11511>

- Espinosa Torres, I. d. J. (2015b). Experiencias escolares significativas que posibilitan el cambio educativo en la región intercultural HUSANCHA. *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, 28-50. Obtenido de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1709>
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas*. Barcelona: Paidós.
- Gibbons, Michael et al. (1994). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. M. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen II*. México: CONACULTA/ICOCULT
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA/ITESO
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós educador.
- Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México, D.F: Fontamara.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. . Barcelona : Paidós educador.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Pons Bonals, L. y Espinosa Torres, I de J. (2015). *La dimensión ética de la educación: el rapport pedagógico intercultural y afectivo en escuelas telesecundarias de Chiapas*. Memoria del XIII Congreso Nacional de

Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE.

Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. & Pereyra, M. A. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*. (2): 342-386.

Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.

Rivas Flores, J. I. & Herrera Pastor, D. (Coords.). (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E. & Prados Mejías, E. (Eds.). (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Santos, B. d. S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la participación social*. México DF: Siglo XXI, CLACSO .

Santos, B. d. S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. México DF: Siglo XXI, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.

Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.

Schutz, A., & Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenosaires: Amorrortu.

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



DESCOLONIZAR A PEDAGOGIA CRÍTICA

UMA CRÍTICA À PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA

Rafael Gomes Cavalcante

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Alysson Eduardo de Carvalho Aquino

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Alessandro de Melo

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Trata-se de uma primeira aproximação à crítica da pedagogia crítica brasileira, especialmente à denominada Pedagogia Histórico-Crítica - PHC. A intenção é discutir alguns fundamentos da PHC que tem forte repercussão política e didático-pedagógica, e, com isso, propiciar as bases de outra proposta crítica de pedagogia em uma chave diferente da apresentada por seus principais autores, que é com quem dialogaremos neste momento, um recorte necessário haja vista a grande disseminação de autores da PHC por todo o Brasil, fruto da reprodução das suas ideias por meio da pós-graduação, grupos de pesquisa e revistas da área educacional que propiciam a divulgação desta corrente pedagógica.

Os fundamentos que aqui serão destacados referem-se à adoção acrítica da estratégia marxista de revolução mundial como base para as formulações políticas da PHC, tema da primeira parte do artigo. Outro fundamento da crítica é a adoção como conteúdo da escola dos “conhecimentos objetivos” e “universais” das ciências, das artes, da filosofia e das ciências humanas, tema da segunda parte do artigo. Por fim, um terceiro fundamento é o que se refere à crítica da diversidade como “pós-modernismo”, tema da terceira parte do artigo.

Temos que esclarecer que não adotamos a forma das críticas que nos últimos anos tem solapado as bases teóricas da PHC, seja pelo manejo da categoria trabalho (Lazarini, 2010; Lessa, 2007; Tumolo, 2005; 2011), seja pela questão político-estratégica (Lessa; Tonet, 2012; Tonet, 2005; Fávaro, 2014), apesar de termos concordância tanto no levantamento dos equívocos da PHC nestes dois campos quanto no próprio fato da relevância em apontar estes equívocos para a formulação de outra pedagogia crítica.

Como a PHC tem grande adesão por parte dos educadores brasileiros que pleiteiam um posicionamento crítico, é necessário este diálogo que aqui pretendemos apenas iniciar, no sentido de construir outra pedagogia crítica, que atenda às necessidades dos enfrentamentos contemporâneos da educação e da sociedade capitalista nesta fase de crise estrutural. Com isso pretende-se enriquecer o campo da crítica educacional, ou da teoria crítica da educação, o que se faz partindo dos elementos já existentes e superando-os dialeticamente.

A revolução mundial e a educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

A PHC, na expressão de um seus principais expoentes, como o professor Newton Duarte, adota como estratégia a revolução mundial, fundada no pensamento do fundador da filosofia da práxis, Karl Marx (1818-1883), em especial seus escritos de maior engajamento político, como o Manifesto do Partido Comunista, de 1848, ou textos de caráter filosófico de sua juventude, como os Manuscritos Econômico-Filosóficos, de 1844, ou textos da década de 1850, como o 18 Brumário de Napoleão Bonaparte, de 1852, ou o discurso feito para a Internacional, de 1871, que deu origem ao livro Guerra Civil na França. Nestes textos de engajamento político Marx apresentava em clara polêmica com a situação que se apresentava as diretrizes de ação que pensava ser adequadas segundo a sua análise radical e contundente da realidade que podia conhecer do capitalismo. Uma das questões centrais que se colocava para Marx era o caráter mundial que deveria ter a revolução proletária e, logo, a impossibilidade de que esta ocorresse em um único país, e, ainda, que esta revolução pudesse se desenvolver a partir de países cujas contradições do capitalismo não tivessem sido levadas até o limite.

Outra característica da proposição de Marx nestes textos é que o proletariado seria a classe social revolucionária por excelência, já que era a classe nascida no seio da revolução burguesa e das contradições deste sistema. Neste sentido o proletariado seria o *algoz* da burguesia, o paladino de uma nova sociedade, a sociedade comunista, que adviria da revolução mundial contra o capitalismo. Tomando por base este arcabouço teórico de Marx, a PHC adota certa ideia do ser humano universal, pautada especialmente nos Manuscritos de 1844 de Marx, que seria o resultado da dialética entre objetivação e apropriação dos produtos da ação humana. A forma capitalista de produção aliena os trabalhadores ao ser dirigida intencionalmente pela apropriação privada da riqueza social, e, logo, a revolução comunista devolveria este produto social aos seus produtores livremente associados, e, portanto, ao invés de meio de alienação seria de fato a forma de humanização e aproximação com o gênero humano de cada indivíduo. Corolário destas afirmações está o que será tratado no capítulo seguinte: a superação do capitalismo necessita a apropriação pelos trabalhadores dos chamados saberes elaborados historicamente, universalmente válidos, como meio de superação deste sistema.

Duarte (2013) expressa a concepção estratégica da PHC no enfrentamento do capitalismo e na sua proposição educacional:

o caráter mundial que a história social assume a partir da sociedade capitalista é decisivo para a criação da possibilidade de fruição universal da riqueza material e espiritual [...] A revolução comunista é o processo mundial de apropriação, pela classe trabalhadora, da totalidade das forças produtivas e transformação dessas forças em 'órgãos da individualidade' (Marx, *apud* Duarte, 2013, p. 63).

Do ponto de vista da crítica que aqui se pretende desenvolver se faz mister questionar este fato que é repetido não somente por Duarte neste texto, mas em todos os textos de Dermeval Saviani, fundador da PHC, em que ele trata da revolução: o capitalismo é concebido como um sistema que cria “possibilidade de fruição universal da riqueza”. Claramente esta é uma concepção que não leva em conta a história do capitalismo e seu desenvolvimento para a maior parte da população mundial, afinal de contas é impossível pensar nesta possibilidade de fruição desde uma perspectiva indígena latino-americana, por exemplo, que foi vítima de genocídio e que perdeu as possibilidades que antes tinha de usufruir as terras e de desenvolver suas formas culturais. Ao mesmo tempo essa crítica valeria para o continente africano, que com o devir do capitalismo sofreu a impossibilidade de usufruir das riquezas naturais existentes em seus territórios históricos, vítimas que foram da superioridade bélica e igualmente de genocídios que até hoje ocorrem, alimentados pela possibilidade que o capitalismo desenvolveu de usufruir do comércio quase irrestrito de armas, drogas e exploração dos recursos naturais.

Ao defender como fundamento da análise do capitalismo esta positividade inerente, orientado por uma dialética que não se comprova historicamente, o autor não dialoga de fato com os trabalhadores do mundo todo, e muito menos com a diversidade cultural e histórica mundial. Trabalhadores de boa parte do mundo sofrem cada vez mais com a exclusão e a miséria de um sistema que de fato não proporciona possibilidades para as maiorias e torna a cada dia milhões de pessoas simplesmente sobrantes, inexoravelmente fora do circuito de trabalho assalariado e da produção da mais-valia.

Tal miopia em contradição com o dito por Duarte (2013, p. 61), ou seja, que: “A superação revolucionária da sociedade capitalista não ocorrerá sem o conhecimento dessa sociedade em toda sua complexidade” (Duarte, 2013, p. 61). A concepção da PHC não leva em conta a complexidade nem do sistema capitalista nem do mundo em geral. Não expressa a complexa relação e história dos povos excluídos do eurocentrismo da concepção comunista de revolução, homogeneizadora, urbanocêntrica, pois parte da hegemonia dos trabalhadores urbanos liderados pelos operários de fábrica (Tonet, 2012 y 2013)⁶.

A tática defendida por Duarte (2013) é a tomada do Estado por dentro, seguindo a crença de que as instituições estatais não são “[...] essencialmente alienadas, essencialmente burguesas. Elas são contraditórias porque refletem e reproduzem a luta de classes.” (Duarte, 2013, p. 69). A concepção de Duarte é corroborada pelo fundador da PHC, o professor Dermeval Saviani, o qual em suas obras sobre políticas educacionais (1991; 1998; 2010; 2011 e outros) reitera a tática de infiltração no Estado, fundado na contradição que na sua análise caracteriza esta instituição. A centralidade política da proposição de um “Sistema Nacional de Educação”, denota esta característica da obra de Saviani e, de certa forma, um

6. Ivo Tonet é um dos maiores intelectuais brasileiros especializados na teoria do marxista húngaro György Lukács (1885-1971), em especial suas discussões sobre educação a partir das ideias deste autor o notabilizaram nos últimos anos, em franca polêmica com autores da PHC. Ele defende com toda transparência que a centralidade política, ou seja, a direção da revolução, deveria estar a cargo do operariado, ou seja, o grupo de trabalhadores fabris cuja função é a transformação da natureza para a produção de valores de uso, que no caso da nossa sociedade, significa produção de mercadorias. A base fundante deste pensamento é a compreensão de que a obra de Marx deve ser entendida num sentido ontológico, e, logo, que o ser social é fundado pelo trabalho, que é a ação e relação do homem com a natureza e entre si para a transformação segundo projetos humanos, e que neste processo também transforma os próprios homens envolvidos. A grande diferença entre Tonet e a PHC se dá pela compreensão de que educação não poderia ser confundida com o trabalho, já que é uma esfera dependente ontologicamente do trabalho, embora tenha com relação a ele uma autonomia relativa e relação recíproca. Importante destacar que os defensores da PHC não parecem defender explicitamente a diferença entre classe trabalhadora e operariado, como faz Ivo Tonet.

etapismo⁷ na concepção do autor. O problema que se coloca no horizonte é que o Estado, sociedade política de Gramsci, não é sujeito a negociações entre grupos sociais, ou seja, a tática da PHC é uma má leitura do conceito de “guerra de posição” de Gramsci, segundo a qual o avanço é sempre no sentido da ruptura com o sistema capitalista, não dando margem alguma a parcerias com outras classes (Macchiochi, 1976).

Educação e estratégia revolucionária

A seguinte parte do artigo será dedicada à crítica do currículo defendido pela PHC, centrado na ideia de “clássico” como conteúdo privilegiado da escola. Antes disso, porém, é necessário fechar esta parte discutindo em um sentido geral o papel mediador da educação no projeto revolucionário da PHC. Em primeiro lugar é clássica a interpretação de Saviani da educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1980, p. 129). O que isso significa? Ao tentar diferenciar as teorias críticas das não-críticas, que foi objeto especialmente do seu livro *Escola e democracia*, lançado em 1983, o autor afirma que uma das diferenças se assenta no fato de que as teorias críticas analisam dialeticamente as relações entre educação e os determinantes sociais, ou seja, trabalham com a ideia de “determinação recíproca” entre prática educativa e prática social. O estatuto da prática educativa especificamente escolar tornou-se a forma

7. O etapismo se caracteriza por uma concepção unilinear da história que defende que todas as sociedades devem passar por determinadas fases. No caso da teoria marxista o mais célebre defensor do etapismo foi Stálin, em seu texto *Sobre o materialismo histórico e dialético*, para o qual se valeu de uma interpretação de determinados textos de F. Engels publicados após a morte de Marx, em 1883, dos quais consta especialmente o *Origem da família, da propriedade privada e do Estado*, que, por sua vez, foi baseado na obra do antropólogo Lewis H. Morgan e seu livro mais famoso *Ancient society*, publicado em 1877 e que Marx teria lido no ano de 1880. Para Stálin todas as sociedades deveriam cumprir o caminho da comunidade primitiva ao escravismo sem a mediação da forma asiática (Antunes, 2007). No caso em pauta não se trata destas etapas mas do fato de que a discussão de Saviani se reporta à necessidade de adoção pelo Brasil de um “Sistema Nacional de Educação”, assim como o fizeram os países mais desenvolvidos, como uma etapa necessária para a democratização da educação, haja vista o papel revolucionário que tem nos argumentos do fundador da PHC.

hegemônica de educação e, por isso, “[...] a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (Saviani, 2011, p. 13).

Como mediadora, portanto, a escola como forma hegemônica de educação não é uma instituição transformadora em si mesma, mas a prática educativa que a caracteriza é uma mediação formativa do ser humano e da transformação social, que sem isso não poderia ocorrer. A principal função da escola, segundo a PHC, é a socialização do saber sistematizado. Para o fundador da PHC esta bandeira se relaciona direta e organicamente à bandeira revolucionária comunista da “socialização dos meios de produção”.

Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada. Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (Saviani, 2011, pp. 66-67).

Esta passagem é relevante por demonstrar que o papel socializador da escola significa para a PHC a principal mediação no projeto revolucionário desenvolvido pelos adeptos desta corrente pedagógica brasileira. A escola, ao socializar conhecimentos sistematizados, estaria socializando “meios de produção”, e, logo, é por isso que a escola burguesa não pode cumprir radicalmente sua função essencial, já que

isso levaria a uma contradição com as determinações sociais do capitalismo. Não é preciso ir muito longe para argumentar que esta posição apresenta diversas incoerências empíricas e históricas. Em primeiro lugar, a função histórica da escola nunca foi a de socializar “meios de produção”, e, logo, este objetivo nunca poderia ser cumprido já que nunca foi posto.

A historiografia da educação, a qual o autor é bastante conhecedor haja vista que é um dos fundamentos de sua obra, nos diz claramente que a escola na modernidade surge como forma de inserção em massa de grandes contingentes humanos à sociedade burguesa nascente, não como forma de socializar meios de produção, mas de socializar formas de viver e conviver, de conhecer as regras sociais, de, enfim, poder esclarecer a população sobre o mundo capitalista em surgimento. Daí a necessidade de apenas socializar fragmentos de conhecimentos, resquícios de ciências, artes e cultura geral. As “doses homeopáticas” que Adam Smith propunha para a educação dos trabalhadores eram um retrato fiel do sistema educativo burguês, longe portanto de uma intenção profunda de socialização de conhecimentos sistematizados e de “meios de produção” que pudessem colocar em risco o sistema capitalista⁸.

Neste sentido o fato de os trabalhadores deterem a força de trabalho como propriedade sua, e que para que esta força se efetive na produção da riqueza social se valha de resquícios de conhecimento necessários para a produção, não é contradição alguma com o fato de que no capitalismo estes meios serem privados. Ao contrário, é justamente por deter força de trabalho que gera mais-valia é que faz o trabalhador assalariado ser uma das criações mais importantes do sistema capitalista. Portanto, é evidente historicamente que

8. Para uma crítica contundente sobre os equívocos teóricos de Saviani no que se refere ao tema aqui tratado, e à qual nos somamos, ver Lazarini (2010).

a população foi alienada da apropriação de conhecimentos sistematizados, mas isso ao invés de ser uma contradição é, na verdade, parte constituinte do sistema capitalista⁹.

A ideia fundamental na mediação entre escola e processo revolucionário em Saviani é a da “desarticulação-rearticulação” entre os interesses hegemônicos e os interesses dos trabalhadores. Segundo o autor, a luta da qual faz parte a prática educativa teria como objetivo:

desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (Saviani, 2007, p. 3).

Sem querer adiantar o tema da próxima parte, é inegável no pensamento do fundador da PHC uma ruptura entre o “senso comum” e a “consciência filosófica”. A missão da escola ao transmitir saberes sistematizados é justamente promover nas camadas populares a elevação do nível do senso comum à articulação elaborada de seus próprios interesses, como meio de confrontação da hegemonia capitalista. O autor afirma que a posse de conhecimentos é do interesse dominante sem que seja, inerentemente, ideologia dominante. Daí que, a partir da escola como espaço de contradição, seria possível realizar este processo de “desarticulação-articulação”.

O problema de fundo nesta afirmação basilar da PHC é a de determinar *a priori* os conteúdos e formas de agir da classe trabalhadora frente à hegemonia do capital, problema aliás comum à própria ideologia do “partido”

9. Para uma crítica radical da confusão de Saviani entre conhecimento e meios de produção, consultar Lazarini (2011).

como instituição centralizadora e vanguardista do processo revolucionário¹⁰. As massas, para esta concepção, são as portadoras de um pensamento fragmentado e parcial sobre a realidade, e, por isso, precisam ser iluminadas pelos saberes sistematizados para, assim, e somente assim, poderem fazer frente aos desafios de transformar a realidade. No mínimo esta concepção “iluminista” deixa de considerar outras possibilidades revolucionárias já existentes no mundo, deixa de levar em conta que os trabalhadores tem outras formas de sentir a exploração e tomar consciência dela, bem como de agir contrariamente aos processos sociais de marginalização¹¹.

O fundador da PHC apresenta em seus textos alguns equívocos graves de análise da realidade capitalista, equívocos que, apesar de starem em suas primeiras obras fundadoras desta corrente, não foram revisadas posteriormente, o que demonstra a perseverança do autor em mantê-las apesar de todas as evidências em contrário. Vamos a alguns exemplos. Para Saviani o capitalismo contemporâneo se caracterizaria pela socialização do trabalho e pela perpetuação da apropriação privada dos meios de produção, situação que leva a uma conclusão: “[...] o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista” (2011, p. 85).

10. Em nenhum momento Saviani adota explicitamente o ponto de vista dos comunistas ou de algum partido comunista. A aproximação acontece mesmo sem esta explicitação, o que demonstra uma homogeneidade desta concepção de revolução. Teórica e politicamente, no entanto, é problemático o fato de o autor, aproximando-se na prática da concepção dos comunistas, não a explicitar.

11. Ao contrário da ideia de uma revolução mundial, que pode gerar e gerou ao longo do século XX a paralisia dos trabalhadores, aliado com a extrema violência do capital, muitos movimentos sociais já vem constituindo formas alternativas de vida anticapitalistas, como demonstra o momento pós 15 de maio de 2011 na Espanha (15-M), coordenadoras como Baladre na Espanha etc. Outros movimentos, como é o caso dos Mapuches na América do Sul, os Zapatistas no México, lutam e já produzem uma outra forma de viver calçados em uma lógica distinta da hegemonia ocidental. Há que se estudar, ainda, outras formas de resistência dos povos que nunca chegaram a ser “proletários”, no sentido clássico do trabalhador assalariado fabril ou “camponeses assalariados”. Em termos políticos existem agora países latinoamericanos, como Bolívia, Equador e Venezuela, que aprovaram constituições que designam plurinações ao que, antes, era um Estado Nacional tradicional, reconhecendo a antiguidade e importância das culturas originárias.

A postura do autor não encontra base nos fundamentos teóricos postulados pela PHC, ou seja, o marxismo. A socialização do trabalho foi um feito do capitalismo mas sempre limitado a uma determinada região do planeta e, mesmo nesta porção, limitada a uma porcentagem da população. Portanto, a ideia da socialização do trabalho deve ser sempre posta em perspectiva realista com o mundo todo. De outra parte, a socialização do trabalho nunca foi igualitária, ou seja, sempre gerou camadas de trabalhadores diferenciados tão bruscamente entre si quanto algumas frações denominadas “burguesas” e proletárias poderiam ser. É assim que no período do pós Segunda Guerra Mundial os trabalhadores europeus e americanos vivenciaram um apogeu das condições de vida nunca iguais, e que somente depois da crise de 2008 na Europa vem sendo desmontado de forma radical especialmente nos países do sul europeu, que por sua vez sempre estiveram em situação díspar em relação aos vizinhos do norte. Com os complexos movimentos de deslocalização das plantas industriais, quanto mais o trabalho assalariado vem sendo socializado na China, por exemplo, mais boa parte dos trabalhadores europeus vivenciam uma crise estrutural (objetiva e subjetivamente) que dificilmente se reverterá nos marcos do capitalismo. A situação da América Latina sempre foi díspar: por um lado algumas cidades altamente industrializadas e geradoras de desigualdades conviveram e convivem com uma imensa maioria de territórios agrícolas onde as formas de exploração dos trabalhadores e a violência são bastante presentes. Distribuição das mais desiguais do mundo fazem das cidades deste continente também as mais violentas do mundo.

Mesmo que aceitássemos a tese de que a socialização do trabalho tenha se transformado em um processo

contraditório, não parece haver pistas de que o capital esteja “socializando meios de produção”. Ao contrário disso, o processo de monopolização do capital no setor industrial é cada vez maior; o capital financeiro, por sua parte, vem sendo a forma mais cruel de exploração dos trabalhadores do mundo todo; a fusão de interesses do capital industrial e financeiro vem sendo responsável, inclusive, pela pressão de Estados inteiros por instalarem um regime de recortes sociais, endurecimento fiscal e renúncia de financiamento público a setores importantes como educação, saúde e previdência. O caso grego é o retrato mais puro desta pressão mediada pela União Europeia, assim como a proposta do The Transatlantic Trade Investment Partnership – (TTIP)¹².

Ademais, o capital avança sobre as reservas naturais no mundo todo, explorando em quantidades insustentáveis os recursos naturais mesmo contra os piores prognósticos relativos à sobrevivência planetária. E o faz criando cada vez mais riqueza sem que isso se reverta em distribuição e socialização de meios de produção. Ao contrário, o capital produziu historicamente a capacidade de gerar riquezas com menor envolvimento de trabalhadores, jogando boa parte do que antes foi a clássica força de trabalho no limbo da exclusão do regime de assalariamento. Teoricamente Postone (2014) enxerga na dualidade do trabalho sob o capitalismo o germe da contradição: o capital é capaz de produzir cada vez mais riqueza material com cada vez menor produção de valor. Nas suas palavras:

com a produção tecnológica avançada, a riqueza material torna-se função de um elevado nível de produtividade, que depende do potencial de criação de riqueza da ciência e da tecnologia. O dispêndio

12. Para maiores informações: <http://noalttip.blogspot.com.es/>.

de tempo de trabalho humano direto já não possui qualquer relação significativa com a produção dessa riqueza [...] O que subjaz à contradição central do capitalismo, segundo Marx, é que o valor continua a ser a forma determinante da riqueza e das relações sociais no capitalismo, independentemente da evolução da produtividade; no entanto, o valor também se torna cada vez mais anacrônico, tendo em vista o potencial de produção de riqueza material das forças produtivas a que dá origem (Postone, 2014, p. 229).

Há, portanto, uma grande diferença entre as duas formas de encarar o avanço da socialização do trabalho sob o capitalismo e a questão dos meios de produção. O resultado das reflexões anteriores leva o fundador da PHC à conclusão de que, como o saber é meio de produção a ser socializado pela escola, ou seja, “[...] o objeto específico do trabalho escolar” (Saviani, 2011, p. 85), a expansão da escola e a democratização da educação é fator importante de socialização do saber, que deixa de ser propriedade privada, e, logo, serviria como mediadora da transformação social. Mas será que as coisas ocorrem assim?

Historicamente o avanço do capitalismo em crise se deu no mesmo passo da democratização do acesso e da permanência, em países desenvolvidos, à educação escolar. Ou seja, a crise do capital acentuada nos anos 70 no mundo, 80 no Brasil, não barrou o acesso à escola, ao contrário, a oportunizou. No Brasil o acesso está praticamente universalizado, porém não a frequência e a conclusão dos estudos com êxito. Ou seja, a socialização do saber sistematizado pela escola nunca foi um problema para o capital, e o é ainda menos atualmente, em que estes saberes socializados, mesmo em forma de transmissão de conteúdos científicos, não necessariamente

gera contradições sociais ou na formação humana no que se refere ao enfrentamento ao capitalismo.

Na verdade, não se tem prova histórica alguma de que a apropriação de conhecimentos científicos gere nas pessoas uma humanidade mais completa ou uma relação mais estreita com o gênero humano. Ao contrário, a obra da ciência para os povos oprimidos do mundo nunca significou senão uma forma mediadora da opressão e da violência. E mesmo as descobertas científicas que poderiam criar melhorias na vida das pessoas nunca foram socializadas para toda a humanidade. Para boa parte das pessoas do mundo, a ciência aparece na forma das transnacionais que exploram minérios, destroem o ambiente tradicional, acabam com culturas agrícolas locais com as políticas de patentes ou, então, serve como pano de fundo para a manutenção das desigualdades ou da ignorância, quando a ciência é usada nas formas de manipulação em massa pelos meios de comunicação, ou gerando formas de passividade com o lançamento incessante de mercadorias eletrônicas que domesticam e controlam a vida, sendo neste sentido os aparelhos celulares o grande exemplo.

Ademais, a forma científica que conhecemos é um produto recente, e sua fonte europeia é, no mínimo, precária. A ciência europeia, fonte do que se designa “ciência” como verdade, e que é o conteúdo central da proposta da PHC para o currículo escolar, é uma forma historicamente dominante mas de uma dominação tardia e incomparável com as outras formas históricas de conhecimento, por exemplo, chinês, índio, persa e árabe. Sem contar a profundidade dos conhecimentos das populações latino-americanas, que mais de um milênio antes da chegada de Cristóvão Colombo já produziam incríveis formas de entender o mundo, muito à frente da europeia. Esta, ademais, entra no mundo a partir

das heranças do mundo todo, em especial da cultura árabe. E o que falar da destruição pelos estados europeus das populações africanas e com elas dos conhecimentos e cultura ali desenvolvidos e a trágica herança até hoje presente de guerras, por exemplo? Ao defender acriticamente que a apropriação dos conhecimentos científicos mais avançados é a forma de humanização por excelência, a PHC flerta com uma história de dominação, que também se deu pelo uso da ciência. O tema da relação entre escola, conhecimento e formação humana será tratado em seguida.

Educação escolar, ciência e formação humana

A forma como os autores da PHC acreditam ser possível o papel mediador da escola é pela socialização de conhecimentos científicos, compreendidos como uma forma de conhecimento mais avançado produzido pela humanidade. Logo, o arcabouço é simples: a socialização e apropriação destes conhecimentos são a base para uma formação humana “para-si”, ou seja, uma formação que leve os sujeitos ao autoconhecimento de si mesmos e do mundo, tomando consciência do seu papel e das suas possibilidades¹³. E esta formação “para-si” é uma mediação para a ação transformadora dos sujeitos no mundo como composição de uma “classe para si”, ou seja, a organização dos trabalhadores conscientes da sua situação no mundo, consciente das estruturas que governam o processo de exploração e dispostos a transformar radicalmente a sociedade.

Outro arcabouço é a adoção da ciência moderna e a filosofia ocidental como valor universal, tal como expressa Saviani: “[...] a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio

13. Duarte (1993) trata do desenvolvimento da “individualidade para-si”, no que, sem dúvida, é um dos mais importantes e densos livros da PHC até hoje produzido.

homem” (2010, p. 423). Esta afirmação é a reprodução *ipsis literis* do entendimento de Hegel sobre o tema (Hegel, 1972). Desde esta perspectiva percebe-se que o pensamento inerente à PHC em assunto tão fundamental está “colonizado”¹⁴ pelo pensamento eurocêntrico e, dada esta condição, não se reconhece como tal¹⁵.

Ao contrário da questão levantada por Duarte (2006) de que a apropriação da ciência não seria um fator de colonização da cultura popular, a verdadeira questão é o reconhecimento de que a ciência de base europeia, na história da humanidade, tem uma vida muito curta para ser eternizada como a grande fonte de humanização. E, ademais, que existem outras formas de conhecimento, de saberes, de vivências, de relação com a natureza e com os outros seres humanos, cujo conhecimento por meio da escola poderia ser cultivado como forma de chegar ao mesmo objetivo, qual seja, de formação humana integral, plena de sentido e, claro, transformadora. Mas quando a PHC transforma todo o restante das formas de conhecimento em “senso comum” ou “cultura popular”, e as exclui como matéria-prima da escola, passa a existir aí um processo de colonização da ciência frente à cultura popular. Utilizar a cultura popular como “ponto de partida” é uma forma de minimizar sua complexidade e

14. A situação de colonizado aqui expressa a alienação teórica da PHC à realidade histórica brasileira e latino-americana e a busca de bases em teorias que foram produzidas em outros espaços, no caso a Europa do século XIX, e sua reprodução quase literal para o contexto diferente no tempo e espaço. Também significa que a PHC não é uma corrente que pensa um projeto emancipatório desde as bases da sociedade brasileira, mas adota como princípio a revolução burguesa, como o Sistema Nacional de Educação, a socialização de conhecimentos “clássicos”, ou seja, da ciência e filosofia europeias entre outros.

15. A leitura dos textos da maturidade de Hegel (década de 20 do século XIX) sobre a Filosofia da História e sobre a “História universal” demonstra que na sua concepção a realização do Espírito na História tomou o caminho do Oriente para o Ocidente, da infância à maturidade, e que se realiza plenamente no mundo germânico. Outra discussão seria a da relevância da dialética da história de Hegel e sua influência na concepção marxiana, que certamente a “materializou”, porém não tão certo é que tenha abandonado a estrutura desta dialética, ou seja, a finalidade da História e a realização de um sujeito histórico definido lógica e especulativamente.

importância, colocando-a, à forma de Hegel, numa escala de evolução inferior frente à ciência¹⁶.

Como o tema é amplo e impossível de ser abordado em todas as suas possibilidades, a escolha é pela análise de um conceito básico para a compreensão da relação entre educação escolar, ciência e formação humana: o conceito de clássico.

Saviani (2010) explica o sentido do clássico desde Roma:

o termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sêrvio Túlio, que governou Roma entre 578 e 535 a.C. Na divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gêlio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, incorporou-se à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino.

16. Outro tema seria o de investigar como a adoção da ciência moderna, sua naturalização, significa também a naturalização do processo histórico de extrema violência que a levou a ser hegemônica no mundo, como são exemplos a riqueza em ouro e prata retiradas da América e que serviu como meio de imposição pela força contra os árabes e como acumulação primitiva para a revolução industrial. Reproduzir esta forma de conhecimento como a escala mais avançada de conhecimentos, inclusive, é contrário ao que fez o próprio Marx em sua vida de intelectual, que foi destruir a partir de dentro as categorias da teoria burguesa então existente. O seu exemplo deveria nos alertar que para fazermos isso no século XXI não basta mais com adentrar na ciência “moderna” sob a forma de ilustração ou erudição, mas é preciso desconstruir esta forma de conhecimentos, e a América Latina (zapatismo, filosofia da libertação de Enrique Dussel, movimentos indígenas sulamericanos etc.), Ásia (orientalismo de Edward Said entre outros) e África (movimento da filosofia bantu etc.) já tem acumuladas experiências neste sentido. A aceitação da ciência moderna faz tábula rasa inclusive das origens desta ciência e de suas heranças espalhadas por todo mundo e que inundaram a Europa que, até o século XV nem de longe era o centro da cultura mundial, ao contrário dos árabes, chineses, persas, das populações maias e incas entre outros.

Se adotamos, como deveria ser o caso da PHC devido ao seu fundamento marxista, a unidade conteúdo-forma, evidentemente que o conteúdo histórico do clássico deveria ser suficiente para alertar seus autores de que este conceito é muito mais adequado à perpetuação da hegemonia das elites do que à superação da condição de exploração típica da sociedade capitalista. Soma-se a esta concepção de clássico a secundarização da cultura popular como conteúdo da escola e o desprezo da PHC por todas as outras formas de conhecimento existentes no mundo, em especial na América Latina. Isso tudo nos fornece um quadro em que, de fato, é possível inferir que a PHC elege como base uma concepção elitista de conhecimento, que não teve historicamente a função de emancipar os trabalhadores do mundo, como analisado na primeira parte do artigo.

O clássico, como afirma Saviani (2010)¹⁷, é o que “resistiu ao tempo”, e sobre isso seria necessário pensar quais saberes e conhecimentos resistiram no tempo, e porque outras não sobreviveram. Obviamente que ao pensar na resistência ao tempo, as culturas não europeias tem muito mais a dizer que a própria cultura moderna europeia, que somente tem alguns séculos. As culturas da América Latina que em 1492 já tinham muitos séculos e um acúmulo de conhecimentos muito superiores ao conhecimento europeu, e que sobrevivem até hoje em alguns casos apesar do genocídio europeu, que sustentou a criação da ciência e filosofia modernas que são consideradas como “clássico” pela PHC.

Outra concepção de clássico proposta por Saviani (2010) é a de que, a partir do estudo dos filósofos clássicos é possível compreender a “problemática humana” de forma

17. Importante esclarecer que a referência deste texto de 2010 é uma síntese de toda produção de Saviani desde os anos 80, ou seja, que sua ideia de clássico aí expressa revela sua concepção de clássico, e não é preciso no nosso entendimento, citar todas as obras em que o autor aborda o tema.

privilegiada. Então, neste sentido, a PHC adota como “humano” a concepção derivada da filosofia clássica, e resulta desta concepção o papel educativo por excelência, que é formar em cada indivíduo a “universalidade” própria do gênero humano. Ou seja, o universal que é adotado pela corrente fundada por Saviani é aquele derivado da modernidade europeia, e que também foi adotado por Marx, pois em nenhum momento o fundador da filosofia da práxis, nem seus principais herdeiros, discutem a relatividade do universal presente na herança hegeliana. Desta forma, é interessante questionar sobre o caráter revolucionário da PHC ou se, de fato, a sua adesão acrítica à modernidade europeia não dá a ela contornos colonizados e antirrevolucionários. Ademais, movimentos da América Latina em prática apontam para outras formas de superação, que passam ao largo da filosofia clássica moderna e sua concepção eurocêntrica, cristã, patriarcal e branca¹⁸.

Em Duarte (2006) encontramos outro argumento interessante para adoção do clássico na educação escolar. Nas suas palavras:

ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo (DUARTE, 2006, p. 617).

Existe um acordo com a macro proposição de que um papel fundamental da escola seja o de formar pessoas críticas

18. Não é o caso aqui de fazer um tratado sobre a Filosofia da História de Hegel (1972; 1990), mas as quatro características apontadas no texto estão ali fartamente presentes de forma clara, sem mecanismos de retórica que as escondam. A ascensão ao poder, por exemplo, de Evo Morales na Bolívia e a adoção de uma constituição nova, plurinacional, demonstra que a conquista da hegemonia não necessita primeiramente ascender o povo à cultura erudita, ao contrário, demonstra a necessidade de reconhecer que existe uma cultura popular milenar de grande valor e complexidade. A mesma medida política foi adotada no Equador e Venezuela.

e que compreendam o mundo em que vivem para transformá-lo. Embora este nunca tenha sido o papel da escola na história, e que portanto seja legítimo desconfiar das possibilidades de que a escola institucionalizada como aparato estatal possa fazer isso, um projeto emancipatório de educação mira exatamente este horizonte, por dentro ou por fora da escola.

O problema reside no fato de que a PHC parte do suposto de que a ciência e a filosofia moderna sejam as principais mediações desta emancipação e concepção de mundo libertadora. De fato, os conhecimentos científicos são fundamentais para a formação humana, mas as abstrações científicas, artísticas e filosóficas clássicas não necessariamente são canais de emancipação, ao contrário disso, podem representar em uma sociedade de classes os interesses/conteúdos mais elaborados das classes dominantes e a forma escolar representa hegemonicamente a instituição propícia para a disseminação deste conteúdo e interesses burgueses. De toda forma, não se trata de eliminar uma ou outra forma de conhecimento ou reduzir a “ponto de partida”, como faz a PHC, mas uma pedagogia que se pretenda crítica deveria prestar atenção ao que já existe na própria cultura do seu povo e colocar este princípio em diálogo com a ciência, filosofia e arte eruditas. Superar a forma evolucionista do cânone da PHC de passar do senso comum para o bom senso e deste para a filosofia (Saviani, 1980) é uma tarefa importante para uma pedagogia que se pretende descolonizar.

A ideia de universalidade do gênero humano, pautada numa tradição da filosofia europeia e eurocêntrica hegeliana, pensa o ser humano branco e europeu como o auge da civilização (HEGEL, 1972). Tal concepção tomada ahistoricamente, como fazem os autores da PHC, deixa de problematizar a origem idealista e a apropriação burguesa

desta categoria. Na filosofia hegeliana o universal era a forma como o Espírito se realizava no mundo naquelas sociedades em que, concretamente, habitava a Ideia em cada período histórico (o que não abrange o período anterior à produção escrita como a conhecemos, mesmo que a imprensa tenha sido inventada pelos chineses séculos antes de Gutemberg). A ascensão do Espírito na história se dá de forma evolucionária, por graus de desenvolvimento e maturação, sendo o grau máximo da realização o mundo germânico (Hegel, 1972). É só no mundo germânico que a Ideia se realiza plenamente, e, logo se universaliza. Portanto, a ideia moderna de gênero humano é uma ideia claramente vinculada ao projeto colonial europeu, que disseminou pelo mundo, pela força das armas, o seu ideal de “homem”: caucasiano; seu ideal de conhecimento: a filosofia; a forma de conhecer e transformar o mundo: a ciência. É sob esta base que a ideia de “gênero humano” inclusive repercute em Marx, com a diferença fundamental que este reconstitui o papel do ser humano na transformação da história.

Uma pedagogia crítica e emancipatória no século XXI, no entanto, não pode realizar uma leitura de Marx e transferi-la automaticamente para o atual contexto. Para ratificar a concepção da PHC sobre o tema, podemos citar novamente o seu fundador:

assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2003, p. 13).

Para ele, como está exposto na citação, trata-se, de fato, de educação da “espécie humana”, sem compreender a ontológica diversidade humana que, dada sua característica primordial, não necessita nem deve percorrer todos o mesmo percurso para se humanizar. Cada sociedade elege os conteúdos que são aqueles que humanizam, e, portanto, afirmar categoricamente como faz a PHC que existem “elementos culturais” *a priori*, ou melhor, elementos que foram “consagrados” pela história como clássicos, é no mínimo uma temeridade. Cada sociedade, além disso, tem uma concepção de o que é ou não ser humano, e, logo, uma pedagogia que se pleiteia revolucionária não poderia passar por cima deste princípio ontológico do ser humano, a diversidade.

É interessante notar que a forma de expansão do capitalismo no mundo foi justamente uma forma histórica de imposição de uma cultura, de uma forma de ser humano, que atualmente se expande no mundo todo, mas que encontra resistências, e sempre encontrou, em todas as partes. Ao tomar como premissa a ideia universalizante de um “gênero humano”, a PHC faz apenas colocar mais água no moinho da dominação cultural, da homogeneização. Para aprofundar ainda mais nesta concepção da PHC, vejamos a fonte marxiana, A ideologia alemã, tomada por Duarte (2006, p. 609):

a libertação de cada indivíduo singular será alcançada na medida que a história seja totalmente transformada em história mundial. A riqueza real do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas conexões reais. Apenas isso libertará os indivíduos das barreiras nacionais e locais, os trará para a conexão prática com a produção (inclusive a produção intelectual) de todo o mundo e tornará possível a eles a aquisição da capacidade de desfrutar

dessa multilateral produção de todo o planeta (as criações do homem) (Marx, 1998, p. 59).

Sobre a tomada deste texto de Marx, é interessante notar que, em primeiro lugar, ele é um texto da década de 40, ou seja, quando Marx ainda estava imbuído da filosofia hegeliana (aliás, nunca a deixou completamente, afinal é uma herança que sem dúvida ajudou sua obra a ganhar a estatura que ganhou), o que pode ser visto claramente no princípio da “história mundial”, que está explicitamente tomada de seu mestre alemão. Relacionar a libertação individual com a construção de uma história mundial, de fato, parece ter a mesma estrutura, embora com os sinais virados, da lógica da realização do Espírito na história, o qual somente seria possível com a ascensão do mundo germânico. Ou seja, era legítimo que Marx e Engels, parceiros neste texto da Ideologia Alemã, ademais escrevendo sem a pretensão de publicar mas apenas como estudo, tenham tal concepção, dado o tempo e espaço em que viviam e a grandiosidade da filosofia hegeliana até hoje não superada enquanto sistema filosófico. O problema é que este princípio seja reproduzido nos dias atuais sem mediações críticas. É preciso entender o contexto de produção das obras e é preciso, mais ainda, olhar de fato e com criticidade para o mundo atual e perceber os vínculos possíveis e os possíveis limites da teoria de base, e avançar para uma forma criativa e emancipatória de pedagogia crítica, que mesmo tomando elementos importantes dos teóricos fundadores, possa superá-los e auxiliar em um projeto que tenha pretensão de mudar o mundo atual. A PHC claramente não é este meio e esperamos ter colocado para discussão elementos suficientes, embora iniciais, para demonstrar a

inconsistência desta pedagogia para aqueles que pretendem formular uma pedagogia emancipatória.

O eterno retorno não nietzschiano – a crítica da PHC ao multiculturalismo como repetição do modelo de monopólio da verdade e da crítica entre as esquerdas

Discutiremos agora a respeito de como alguns dos principais teóricos da PHC vem se posicionando em relação à ampla temática da diversidade cultural presente nos debates teóricos atuais. Nas duas últimas décadas diversos pensadores vinculados à PHC se empenharam em realizar, de forma declarada, a tentativa de marcar uma posição de enfrentamento ideológico em relação às diversas correntes do pensamento contemporâneo que tematizam sobre questões vinculadas à multiplicidade do campo cultural. Pretendemos aqui apresentar, em um primeiro momento, alguns dos principais argumentos desenvolvidos pela PHC em seu posicionamento crítico e, em seguida, problematizar as bases sobre as quais esses argumentos estão fundados.

O contexto histórico responsável por mobilizar a necessidade de discussão no campo acadêmico brasileiro ligado à educação sobre as questões da diversidade cultural é o da década de 1990. Essa foi uma década na qual vários debates a respeito do currículo escolar foram travados por conta da ocorrência de reformas da educação escolar que tinham como um de seus principais objetivos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Malachen, 2014). Na perspectiva da PHC o construtivismo passou a se tornar a referência hegemônica em termos pedagógicos para a educação brasileira (Duarte, 2004)¹⁹.

19. De fato, para a formulação dos PCNs e como estrutura da lei, foi contratado o psicólogo espanhol César Coll, que já no fim dos anos 80 havia composto a equipe do governo de Felipe González, do Partido Socialista Obrero Español - PSOE, que produziu a reforma

Em meio ao processo das reformas, como já dito, as teorizações sobre o currículo escolar foram ampliadas e, segundo a leitura de Malachen (2014), esse teria se mostrado um campo propício para a disseminação de perspectivas de estudos voltadas às vertentes neomarxistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, dentre outras²⁰. O resultado desse caldo, de acordo com Duarte (2008), seria o de que o currículo teria sofrido uma espécie de esfacelamento produzido por parte dessas diferentes teorias.

Apesar de possuírem diferentes nomes e partirem de teorizações distintas, essas novas concepções teriam alguns elementos que poderiam ser considerados comuns, recebendo assim a alcunha de “pedagogias relativistas”, segundo os dois autores já citados. A principal característica que supostamente uniria estas correntes seria a presença de um multiculturalismo difuso e sem precisão, característicos do pensamento pós-moderno. O pós-modernismo, na concepção da PHC, pode ser tomado enquanto uma tendência no pensamento contemporâneo que assume uma atitude negativa e de contestação frente à ideia de razão, de ciência, de conhecimento objetivo, de sujeito e de perspectiva de totalidade (Duarte, 2000).

Diante disso, é conseqüente dizer que seria possível notar a existência de uma espécie de pano de fundo comum na crítica da PHC às demais correntes que abordam a temática da diversidade cultural enquanto um elemento fundamental da educação: a concepção de mundo pós-moderna presente

educativa mais importante depois da ditadura franquista, a Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España - LOGSE. Há uma unanimidade na literatura crítica desta reforma sobre o caráter psicologizante sobre os demais aspectos educativos. Há uma proximidade ainda pouco estudada entre a reforma espanhola de 1990 e o que César Coll fez na reforma brasileira, após a aprovação da LDB em 1996.

20. Não temos por objetivo nessa reflexão realizar uma análise dessas teorias e nem entrar no mérito de quais se vinculariam ou não ao pós-modernismo.

em todas elas. A crítica da pós-modernidade presente na PHC encontra sua fonte de inspiração e algumas de suas bases em interpretações advindas das reflexões marxistas presentes nas obras de autores como Terry Eagleton, Fredric Jameson, Ellen Wood e David Harvey.

Sem adentrarmos nos elementos específicos presentes nas obras desses vários autores, faz-se importante ressaltar o destaque que a temática recebeu e recebe no campo marxista. Tal fato ocorre em virtude da compreensão existente por parte de seus teóricos acerca da necessidade de se elaborar uma crítica radical do pós-modernismo à medida que ele é entendido enquanto a expressão da lógica cultural do capitalismo tardio ou do capitalismo flexível. Nesse sentido, caberia aos teóricos críticos o papel de realização do enfrentamento aos conteúdos ideológicos pós-modernos, posto que assim se faz também a própria crítica do capitalismo.

Em termos ideológicos o pós-modernismo enquanto perspectiva cultural se adequaria a uma visão de mundo conservadora, oferecendo respostas ou legitimação às mudanças estruturais do capitalismo. Além disso, apoiaria os processos de globalização social, cultural e econômica. Realizado com fôlego e tomado como de grande importância, o debate em torno da temática da pós-modernidade foi um dos elementos capazes de, no campo intelectual, renovar as forças da reflexão marxista mesmo após o fim da URSS, mantendo-a no cenário das grandes escolas de pensamento do presente. Continua sendo notável também o esforço dos pensadores dedicados em analisar esse fenômeno em manter viva a capacidade de crítica ao capitalismo e ao apontamento para a necessidade de sua superação. Essas duas questões permanecem, em nossa concepção, como elementares, tendo grande mérito esse tipo de reflexão.

Todavia, apesar dos aspectos positivos existentes nessas análises, retomamos o debate sobre a reflexão da educação no Brasil a fim de problematizar algumas interpretações realizadas por autores da PHC sobre o fenômeno da pós-modernidade. Nesse contexto, destacam-se as obras de Duarte (2000; 2004a; 2008) e a recente tese de Malachen (2014) que tem por objetivo discutir a fundo a questão do currículo, o multiculturalismo e a pós-modernidade na perspectiva da PHC.

Conforme já dito, de modo geral, ao tomarem por referência os teóricos citados, a PHC identifica tanto o relativismo presente nas teorizações sobre currículo quanto os novos elementos trazidos pelo multiculturalismo como expressões do pós-modernismo na educação. Essa vinculação não estaria restrita apenas ao campo ideológico, mas comporiam uma agenda política capaz de colaborar com o neoliberalismo e com a própria legitimação do capitalismo.

Esse raciocínio teria a seguinte estrutura argumentativa: as reformas educacionais ocorridas durante os anos de 1990, e que continuam em voga, traduziriam nas escolas as demandas estabelecidas pelo próprio capital, tendo sua forma política contemporânea os princípios neoliberais. Nessas ideologias, a marca fundamental seria a defesa do princípio de maior eficiência da máquina pública e dos trabalhadores, sendo os últimos submetidos a novos e intensos processos de adaptação às exigências do mercado de trabalho.

Há de se admitir que tal raciocínio apresenta coerência interna e encontra fundamentos materiais importantes para sua aceitação. Os argumentos são demonstrados em sólidos estudos realizados pelos autores citados anteriormente. Entretanto,

a questão se mostra mais complicada quando se observam afirmativas como as de Duarte (2004, p. 75) quando diz:

quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do Pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal.

Essa citação merece ser olhada com maior atenção por seu caráter exemplar a respeito do *modo de operar* típico da leitura da PHC sobre o tema. O primeiro elemento a ser destacado diz respeito ao fato de Duarte afirmar que os pós-modernos são aliados dos neoliberais. Essa afirmativa certamente não sofreria censura de boa parte da esquerda, mas seu aspecto frágil se dá em outra dimensão não tão aparente: a generalização totalizante e abrangente que a PHC faz do pós-modernismo.

Sob a alcunha de pós-modernismo - na caneta dos pensadores da PHC - são colocadas as mais diversas correntes teóricas - já citadas - ainda que iniciadas a partir de tradições políticas e filosóficas distintas, de naturezas contrárias. Tal operação permite à PHC realizar um esquematismo matemático raso e superficial no qual: multiculturalismo = relativismo = pós-modernismo = neoliberalismo. Desse modo, são colocadas no mesmo pacote conservador as reflexões críticas e sérias advindas de setores ainda combativos da

esquerda junto das cínicas análises neoliberais que propagam a vitória completa do capitalismo.

Nesse movimento podemos refletir sobre um segundo elemento não explícito, mas também presente na citação de Duarte (2004): o monopólio da crítica. Reparemos como no discurso do autor se forma uma teia argumentativa em que todos acabam presos nela. O apoio ao neoliberalismo seria inevitável, mesmo daqueles que não desejam, restando apenas a capacidade de se desvencilhar dessa artimanha à própria PHC. Ora, esse tipo de argumentação nos traz à memória dois episódios da história do marxismo em que modelos argumentativos com essas características foram utilizados: a crítica do socialismo utópico de Engels e a crítica leninista dos chamados “desvios pequenos burgueses”, presentes nas teorias de esquerda contemporâneas da revolução soviética.

No conhecido episódio da reflexão de Engels presente em *Do socialismo utópico ao socialismo científico* ao estabelecer a distinção entre as correntes socialistas utópicas – inferiores - e a sua própria perspectiva –científica e superior- o pensador alemão se coloca e se autoproclama na posição daquele que detém a última palavra, a própria verdade, a visão mais correta de mundo em detrimento de outras perspectivas. Já no episódio soviético, Lênin²¹ estabelece que as reflexões provenientes de grupos conselhistas, anarquistas ou de outros estratos da esquerda não bolchevique seriam desvios pequeno-burgueses ou “doença infantil” que colaborariam para a reação contrarrevolucionária.

Esses dois episódios são carregados de significado político ao nos lembrar de que mesmo o campo crítico utiliza,

21. Conforme afirma Lander (2007), esse tipo de postura ainda existente em certa tradição intelectual, que entende que somente uma leitura canônica do marxismo pode nos aproximar da verdade absoluta. Desse modo, toda outra leitura garantiria apenas o erro ou a não verdade. Tal forma de operar estava presente nas proposições de Lênin quando formulou suas conclusões políticas. As leis objetivas da história só poderiam ser conhecidas objetivamente pelo marxismo, todas outras estariam baseada no engano e na farsa. Logo, suas interpretações políticas SERIAM confirmadas pela própria história.

muitas vezes, de artifícios argumentativos para diminuir a voz daqueles que são dissonantes, colocando-os no mesmo patamar do inimigo ou renegando-os à condição de inferioridade reflexiva. Além do mais, tal expediente desobriga aquele que é seu agente em ter que levar a sério as críticas que são direcionadas ao seu próprio sistema de pensamento.

Chama atenção também para o fato da PHC - que se pretende uma teoria de densidade - fazer tábula rasa de outras reflexões teóricas, distanciando-se de qualquer tipo de diálogo com análises que não sejam as suas próprias. A PHC parece, por exemplo, negar a existência das diferenças entre o pós-colonialismo anglófono e o latino-americano, sendo que no caso do segundo pode-se observar, inclusive, um processo de reestruturação das relações entre essas teorias e a sua herança marxista (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Perde-se assim, a possibilidade de enriquecimento e de abertura de novos horizontes de produção intelectual.

O quase desprezo da PHC por diferenças como essas pode ser analisado. Conforme dito, a crítica ao multiculturalismo e conseqüentemente do pós-modernismo ocorre segundo a ideia de legitimação do neoliberalismo, mas ela vai além desse fato. De acordo com a PHC, trata-se também da impossibilidade das outras teorias em captar o real. Nessa perspectiva, a crítica “pós-moderna” da ciência em sua herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada teria como contraponto a valorização da experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano etc. Sob esse ponto de vista, haveria um deslocamento, fruto do relativismo pedagógico, que legitimaria o pragmático e o superficial característicos do cotidiano alienado (Duarte, 2004b, p. 79).

Novamente, a estratégia utilizada é a de se desvencilhar de questões espinhosas através de generalizações ampliadas. Assim, acaba-se por fazer pouco caso, por exemplo, da crítica sobre os aspectos eurocêntricos presentes na ciência, das dimensões socioculturais decorrentes dos processos de colonização e do debate sobre os processos de aniquilamento dos saberes e tradições locais. Diante disso, questionamos se para a PHC tais dimensões não possuem relevância a ponto de serem consideradas ou se simplesmente não existem e são invenções da pós-modernidade com objetivo de desviar o foco do que é fundamental tal como nos levam a entender alguns de seus teóricos? Há de se apontar que, em grande medida, as discussões trazidas em torno desses temas foram geradas nas práticas e ações de movimentos sociais como os de libertação nacional sendo que, somente em ações posteriores, seus discursos foram apropriados pelas esferas acadêmicas e das pautas dos organismos internacionais²². Parece existir nesse aspecto, uma viseira ideológica que impede a PHC de considerar a própria dinâmica das lutas sociais nas quais ocorrem constantes processos de apropriação e de resistência em torno de práticas, bandeiras e discursos, sendo mais fácil acusar distintas perspectivas como compactuadoras do capitalismo.

Os teóricos da PHC também apontam para o fato de que os debates trazidos pelas mais diversas correntes contemporâneas estabeleceram uma proximidade com a difusão do “politicamente correto”, do respeito ao pluralismo das ideias e da diversidade cultural. Entretanto ficamos sem saber se há para a PHC algum tipo de positividade presente nessas reflexões em termos de “humanização” e de avanços nas esferas das relações sociais. Quando se trata do debate

22. É recorrente na argumentação da PHC demonstrar que há o interesse capitalista em defender as questões multiculturais. Essa defesa estaria expressa na forma como os organismos internacionais propagam e participam de campanhas que trazem em suas bandeiras lemas como o da diversidade cultural e a defesa de uma sociedade híbrida e plural.

filosófico geral estabelecido na tradição marxista sobre a pós-modernidade, até autores como Ellen Wood reconhecem a importância e a centralidade de diversos apontamentos trazidos na contemporaneidade, tais com as lutas contra a opressão sexual e racial, a complexidade da experiência humana em um mundo instável e mutável, a fragilidade das relações de solidariedade na atualidade e o ressurgimento dos nacionalismos radicalizados (Maia, 2013).

A PHC que é capaz de cantar odes aos elementos culturais e científicos mais avançados produzidos pela burguesia não sopra elogio de nenhuma espécie em relação às questões trazidas por outras correntes do pensamento. A “pós-modernidade” é tomada como pura decadência, confusão completa ou absoluto conservadorismo niilista. Estaria a dialética manca ao não pautar essas contradições? A capacidade de “captar o real” da PHC não estaria nesse sentido limitada? Outro aspecto importante a ser assinalado diz respeito à crítica da PHC ao multiculturalismo proveniente da esquerda em sua dimensão política. Para a PHC esse tipo de perspectiva presente em muitos movimentos sociais populares careceria da capacidade de organizar as demandas sociais de forma ampliada. Sobre esta questão Saviani afirma:

daí a necessidade de que os movimentos sociais populares passem da condição de transitórios a permanentes; das ações sobre o aspecto conjuntural ao aspecto estrutural da sociedade; do espírito de povo ao espírito de classe; da fragmentação em torno de lutas pontuais para a união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora, do caráter espontâneo para o sistematizado, do nível de consciência em si ao nível de consciência para-si (Saviani, *apud* Malachen, 2014, pp. 94-95).

Conforme já discutido nesse artigo, nota-se a dificuldade que os teóricos da PHC têm de se desvencilhar de um modelo de luta que não seja aquele preconizado pela noção de partido organizado por uma vanguarda esclarecida, tipicamente leninista, ou aquele que almeja lutar por dentro da estrutura do Estado, bastante presente no pensamento do fundador da PHC, Dermeval Saviani.

Tomando por referência a mesma fala de Saviani percebe-se a presença da ideia de que a luta deve ser da classe e não de grupos. Assim, diz o autor: “A luta deve ser da humanidade como um todo e não de grupos fragmentados, pois só assim atingiremos o principal objetivo: a transformação social radical” (Saviani, apud Malachen, p. 95).

Quanto à necessidade da luta de classes ser pautada não parece para nós um problema. Todavia, é possível questionar a ideia presente na PHC de que as lutas populares se encontram em contradição com a própria dinâmica da luta de classes, como se dela se afastassem e não estivessem nela presentes. Em outra dimensão, também se nota uma concepção de luta de classes que é capaz de encerrar todas as contradições da história de maneira mágica e de resolver por si só todas as questões específicas trazidas por esses movimentos.

Além disso, tem-se também o entendimento de que há uma receita ideal e um modelo específico e pré-determinado de como se vencer na luta de classes, indicando assim, qual deve ser a postura dos movimentos de luta. Impossibilita-se assim que se pautem até mesmo outras e novas maneiras de ação coletiva tendo em vista a própria luta de classes e as problematizações de como elas se constituem. Desse modo, toda a postura de esquerda que não é a da PHC é tida, inevitavelmente, como “[...] uma maneira astuta de retirar da

agenda política da esquerda a luta pela superação do modelo capitalista”. (Malachen, 2014, p. 104).

Gostaríamos de trazer mais uma característica comum presente na discussão da temática do pós-modernismo na educação pela PHC: a ideia de que o marxismo²³ é a última e a mais completa teoria social, portanto a interpretação verdadeira da realidade. Essa concepção é para nós um dos elementos estruturadores e o grande articulador da reflexão da PHC e, justamente por incorporá-la, acaba por tomar as posturas analíticas descritas até o momento. Malachen (2014) é uma das autoras que adota esse tipo de postura. De acordo com sua leitura, o conceito de cultura tem tomado grandes proporções nas áreas de ciências humanas, mas a produção intelectual sobre a temática tem sido produzida a partir de uma perspectiva idealista e não histórica, desvinculando-se da base material da sociedade. Malachen vincula essa característica ao fato de que a produção teórica sobre esse tema não se encontrar no campo marxista e também ao fato de que a produção marxista seria censurada ou ignorada. Nesse sentido, poderíamos indagar: o que garantiria uma leitura real do mundo seria pura e simplesmente a filiação marxista?

Para que não pareça mera especulação de nossa parte, pode-se observar na tese da autora a presença de uma citação de Lênin presente no texto *Cultura Proletária* de 1920 que traz a seguinte afirmação:

o marxismo conquistou sua significação histórica universal, como ideologia do proletariado revolucionário, porque não rechaçou de modo algum as mais valiosas conquistas da época burguesa, mas, pelo contrário, assimilou e reelaborou *tudo o que houve de valioso em mais de dois mil anos de evolução do*

23. Gostaríamos de ressaltar que não compreendemos que exista apenas uma leitura verdadeira do marxismo, mas apenas assinalar a existência desse tipo de interpretação. Nesse sentido, nem toda interpretação de base marxista padece dessa ideia.

pensamento e da cultura da humanidade (Malanchen, 2014, p. 134, *apud* Bandeira, 2007, p. 25 grifos nossos).

Salta-nos aos olhos que a citação não tenha sido problematizada no texto de Malanchen, mas tomada como verdade. Que Lênin tivesse afirmado tal capacidade do marxismo no contexto revolucionário do século passado é compreensível, mas que afirmações do tipo sejam reproduzidas ainda hoje de maneira acrítica chega a ser espantoso. Sobre isso Lander (2007) é esclarecedor ao demonstrar como se dá a articulação dos argumentos que fundamentam esse tipo de posição. Explica o autor:

o desentranhamento do sentido profundo das leis da história, a verdade absoluta, é possível, mas somente para aqueles cuja posição nas relações de produção capitalista lhe outorga um particular *privilégio epistemológico* que lhes dá acesso à dita verdade, isto é: o proletariado da sociedade capitalista, e em particular, sua vanguarda organizada em partido revolucionário (Lander, 2007, p. 16, grifo do autor).

A ideia de uma espécie de *privilégio epistemológico* parece estar fortemente presente na teorização da PHC sobre o multiculturalismo e a pós-modernidade o que a leva a ter a postura aqui denunciada. Incorre-se assim na característica comum à maior parte do chamado marxismo científico do século XX, que apresentou pontos cegos em relação, por exemplo, ao caráter político da tecnologia e à inviabilidade ambiental do modelo industrialista (Lander, 2007).

Esse tipo de postura, a nosso ver, limitou a capacidade de realização da própria crítica da sociedade capitalista. Além disso, serviu de base para a construção de experiências socialistas organizadas a partir de modelos tecnológicos

centralizados, não democráticos, depredadores da natureza e que continuaram a desconsiderar o conhecimento dos trabalhadores. Questões que já foram problematizadas por autores da própria tradição marxista de campos como o da Ciência e Tecnologia na chamada “crítica das forças produtivas”²⁴. Apesar de todas as considerações levantadas até aqui, parece que a PHC e todo o seu arcabouço teórico não vem enfrentando essas questões com a honestidade intelectual necessária. Tal postura acaba por fazer com que essa proposta pedagógica repita erros históricos e a reduza a importância e a dimensão do próprio debate.

Considerações finais

No espírito deste capítulo e do livro em que se insere, estas considerações finais se dedicam a propor, a partir da crítica aqui realizada, um breve programa de uma pedagogia crítica descolonizada, tendo em vista que pode ser este programa o germe de uma pesquisa e proposições futuras para um projeto político-pedagógico relevante para a formação de educadores críticos e que lutem pela emancipação desde a realidade concreta em que nos inserimos.

Um primeiro ponto para esta proposta seria o avanço sobre um projeto estratégico revolucionário que não se fundamente em concepções universalizantes de revolução, que no fundo buscam imitar a forma da revolução burguesa, mudando apenas seu conteúdo. A herança crítica mais importante das lutas contra o capital é a inescapável necessidade de transformar o mundo como forma mesma de sobrevivência humana com dignidade para as próximas gerações. No entanto é preciso negar as receitas de como fazer

24. Consultar Dagnino e Novaes (2008).

e sobre os sujeitos que devem liderar a revolução, que é a base clássica das teorias revolucionárias típicas dos comunistas. Não existe uma fórmula revolucionária assim como não existem condições e sujeitos que possam ser definidos *a priori*. O capital como sistema incontrolável leva à miséria toda as formas de vida humana, e é desta humanidade que é explorada ou que foi destituída de toda as formas de dignidade que poderá sair o germe revolucionário.

Uma outra premissa é a da consideração ontológica da diversidade. A revolução burguesa se constituiu ao longo dos últimos dois séculos como uma forma avassaladora de sociabilidade, que homogeneizou boa parte da humanidade em torno das relações capitalistas. A questão que se levanta é a seguinte: será mesmo que uma revolução comunista deveria seguir este primado da universalidade e homogeneização em torno de sujeitos e premissas de projetos sociais? É possível pensar em uma só forma de revolução “contra o capital” em todo o mundo, que gere uma forma similar de sociedade pautada na ação de uma só classe social, o proletariado? A realidade, no entanto, vem mostrando experiências revolucionárias que não seguem a “cartilha” da revolução socialista clássica: vide exemplo zapatista ou o caso da Comuna de Oaxaca, ambas experiências mexicanas. São formas anticapitalistas já presentes hoje e que apontam que a revolução é um projeto em aberto e que não pode de forma alguma ser predeterminado teoricamente. São os seres humanos que mudam a história a partir da vida que levam praticamente, e essa condição não cabe em fórmulas preestabelecidas.

Uma terceira premissa é a da crítica da superioridade de determinadas formas de conhecimento, especialmente o

conhecimento científico gestado na modernidade europeia, em detrimento da ancestralidade dos conhecimentos e práticas gestadas no restante do mundo, e no caso brasileiro nas raízes das populações tradicionais e da América Latina. Os currículos escolares e as propostas de esquerda, como a da PHC aqui analisada, acentuam os conteúdos científicos como formas de humanização, como formas de contato dos indivíduos com a “cultura humana”, reduzida a esta forma específica e historicamente datada erigida no seio da modernidade e que se impôs ao mundo juntamente com o capitalismo. Uma pedagogia revolucionária deveria acentuar o trabalho com o diálogo de conhecimentos, mas, especialmente, eliminar a fórmula evolucionista de que existem conhecimentos superiores a outros. O processo de humanização não ocorre com a “apropriação da cultura humana” se esta é compreendida como cultura científica moderna e se, sobretudo, deixa de lado todas as demais formas de conhecimento e práticas de outras sociedades. A própria ideia de uma “cultura humana” concretizada em determinados conteúdos historicamente construídos deve ser combatidas de uma perspectiva descolonizadora.

De fato esta premissa leva a uma conclusão radical: a ideia de humanidade expressa na raiz da PHC é questionável. Produzir a humanidade nos indivíduos através da apropriação da ciência, arte, filosofia e cultura de raiz greco-romana e suas respectivas formas modernas não passa de engodo. Este, de fato, foi o projeto burguês para uma parte da população, e causa verdadeira estranheza que um projeto que se pretende revolucionário reproduza isso, como faz com ênfase a PHC. Este projeto revolucionário, portanto, pauta-se

pelo fundamento ontológico da diversidade e da necessidade de socialização de formas de vida e trabalho que possam conferir a possibilidade de que todas as pessoas vivam com a possibilidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades respeitadas as diferenças.

Referências

- Castro-Gómez, S. *La poscolonidad explicada a los niños*. Bogotá: Universidad Javeriana, 2005.
- Del Roio, M. Marx e o trabalho como princípio educativo. *Trabalho & Educação*, v. 24, n. 1, pp. 157-172, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/2377/1578>. Acesso em 04 de agosto de 2015.
- Duarte, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. DUARTE, Newton (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004 (b).
- _____. *Vigotski e o aprender a aprender*. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004 (a).
- Fávaro, N.A.L.G. *O projeto político-estratégico da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista*. Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 624p.
- Hegel, G.W.F. *Introducción a la filosofía de la historia*. Madrid: Aguilar, 1990.
- _____. *La razón en la historia*. Madrid: Seminarios y Ediciones, 1972.
- Lander, E. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In: Boron, A.A., Amadeo, J., Gonzalez, S. *A teoria marxista hoje*. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: Clacso, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>. Vários acessos.
- Lazarini, A. Q. *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani*. Apontamentos críticos. Tese (Doutorado

em Educação), Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. 532p.

Lessa, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

Lessa, S., Tonet, I. *Proletariado e sujeito revolucionário*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Macchiocchi, M.A. *Gramsci y la revolución de occidente*. 2.ed. Madrid: Siglo Vientiuno editores, 1976.

Maia, E.L.C. Pós-Modernos, marxistas e a pobre ciência da modernidade. *Pensamento Plural*, n. 13, pp. 7-27, julho/dezembro 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/3187/2763>. Vários acessos.

Malanchen, Julia. *A pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. Tese (Doutorado em Educação), Araraquara, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2014. 234p.

Novaes, H., Dagnino, R. O fetiche da tecnologia. *Org & Demo*, Marília, v. 5, n. 2, pp. 189-209, 2004. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/viewFile/411/311>. Vários acessos.

Saviani, D. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. 12.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Organização da educação nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul-set, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300007. Vários acessos.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1980.

Tonet, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

Tumolo, P.S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>. Vários acessos.

_____. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n. 47, Ago. 2011, p. 443-481. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200010&lng=en&nrm=iso. Vários acessos.



EL “GÉNERO” EN EL PENSAMIENTO DECOLONIAL

UNA APUESTA DESDE EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS
CULTURALES LATINOAMERICANOS

Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas

En este trabajo se reflexiona acerca de los encuentros del pensamiento decolonial²⁵ con la categoría analítica género, la cual ha servido para explicar la construcción de subjetividades sexo-genéricas, así como los discursos que circulan y las redes de poder dispuestas para controlar las relaciones derivadas de un orden heteronormativo sustentado en la dicotomía mujer-femenina y hombre-masculino que, aún hoy día, se resiste a desaparecer y tiende a reproducirse en instituciones llamadas a reproducir el status quo como son el matrimonio, la familia, la escuela, entre otras. Aquí se aborda una de estas instituciones y su papel en una región particular del mundo, la universidad latinoamericana, debatiendo la posibilidad de reconfigurarla como un espacio para la crítica y la reconfiguración de nuevas relaciones sexo-genéricas.

La reflexión parte del supuesto que, mientras el pensamiento decolonial se revela actualmente con un potencial crítico y productor de conocimientos originales e innovadores, la categoría de género tiende a perder este potencial al verse envuelta en un discurso institucional oficial (p.e. la denominada perspectiva de género que se ha convertido en un eje transversal de las políticas públicas), o ha asumido tal grado de polisemia que ha llevado a algunas teóricas a sentenciar su agotamiento (Braidotti, 2004; Fraisse, 2011; Flax, Chodorow y Braidotti, en Tubert, 2011). Con ello se busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se redefine y resignifica el género desde el pensamiento decolonial?

Es importante aclarar, en esta introducción, que el pensamiento decolonial no es exclusivo de un campo de

25. A pesar de que algunos autores utilizan el término descolonial, en este trabajo se opta por eliminar la letra `s` del prefijo, compartiendo la propuesta de C. Walsh consistente en "marcar una distinción con el significado en castellano del `des` [porque] en instituciones de educación superior latinoamericanas [...] La intención, más bien, es [...] transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alternativas" (2009, pp. 14-15).

conocimiento, sino que compete a una manera de pensar el mundo, los procesos de producción de conocimientos y las relaciones sociales, tomando como base la posición que ocupa el emisor, quien habla desde un contexto sociopolítico marcado por la colonialidad, Latinoamérica. Concordando con Restrepo y Rojas, en este texto se asume que el pensamiento decolonial es una modalidad de teoría crítica que propone “cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico asociados al eurocentrismo y a la modernidad... [y que] reconoce que todo conocimiento es un conocimiento situado histórica y geopolíticamente” (2010, p. 20). Esta teoría crítica que se construye desde Latinoamérica ofrece marcos de intelección que ponen al descubierto las relaciones de poder presentes en diversos ámbitos. El ámbito de interés en este trabajo es la diferencia sexo-genérica.

Ante la afirmación de algunos autores acerca que “la cuestión de género y la sexualidad ha sido uno de los puntos más débiles dentro de los estudios decoloniales actuales... [y que] esta distracción ha recibido numerosas críticas, las más célebres... de Curiel (2007) y Lugones (2008)... [por sostener] una tendencia... a dar por naturales o no históricas las relaciones modernas de género y sus conocimientos...” (en Grupo de Estudios sobre Colonialidad, 2012, p. 14); en este trabajo se revisan algunos lugares de encuentro del *género* con el pensamiento decolonial, logrando ampliar el campo de visibilidad que el canon científico eurocéntrico-occidental, asentado en el proyecto de la modernidad/colonialidad (Walsh, 2008 y 2009) ha impedido; se hace referencia en particular a la academia latinoamericana que trabaja en torno a programas de posgrados asentados en campos de conocimiento emergentes de corte inter y transdisciplinario

en los que el *género* es resignificado a la luz de las relaciones que puede entretener con otras disposiciones culturales.

Para ello se inicia haciendo algunas anotaciones acerca de las definiciones de *género* y pensamiento decolonial, las cuales sirven de preámbulo para abordar los lugares de encuentro y las posibilidades que este ofrece para reinventar el *género* como una categoría analítica de carácter crítico. Se concluye que en el campo de los Estudios Culturales latinoamericanos se ha convertido en un espacio de creación y recreación de conocimientos en el que el *género* se resignifica al encontrarse con los planteamientos del pensamiento decolonial.

Conviene anotar que la escritura de este trabajo está marcada por la experiencia de la autora como docente titular del seminario *Culturas de género*, que forma parte del currículo de la maestría en Estudios Culturales que, desde el año 2011, se ofrece anualmente en la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Posición que le ha permitido descubrir, junto con los estudiantes que inician sus procesos formativos como investigadores, un conjunto de posibilidades que emergen cuando, desde la academia (en los procesos formativos y de generación de conocimientos), nos atrevemos a pensar el mundo y las categorías de análisis (como el *género*) de maneras distintas. Se espera que lo aquí expuesto contribuya también a decolonizar la universidad, siguiendo la propuesta de Castro-Gómez (2007, p. 80), de abrirnos hacia la producción de conocimientos transdisciplinarios que hagan posible “un intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y formas post-occidentales de producción de conocimientos”.

¿Qué es el género?

La definición del *género* como categoría de análisis no es un asunto fácil. En términos generales se puede definir como el conjunto de “prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de impulsos sexuales, a la reproducción de la especie y en general al relacionamiento entre las personas” (de Barbieri, 1993, p. 5). Es necesario hacer notar que esta definición general presenta al *género* como atributo diferenciador de las personas, pero obvia el hecho de que esta diferencia se enmarca en relaciones de poder.

Podemos acudir a definiciones más completas en las que esto se hace evidente, como la que ofrece Joan Scott conectando los siguientes dos enunciados: “el *género* es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos [y] es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1999, p. 61). El primer enunciado incluye aquello que permite el establecimiento de las relaciones, símbolos culturales, conceptos normativos, nociones políticas e institucionales y formas de construcción de identidades genéricas; el segundo componente permite el desarrollo de un pensamiento crítico en torno a lo que subyace a estas relaciones: formas de ejercicio del poder enmarcadas en órdenes normativos específicos.

Cuando esta categoría de análisis irrumpe en la escena académica latinoamericana, entre las décadas de 1970 y 1980, para explicar la configuración sociocultural de las personas a partir de la diferencia sexual, trae aparejado el debate respecto de su definición como categoría de “reconocimiento” o como categoría de “crítica y subversión”.

La primera denominación facilita su aceptación en la academia, pero la aleja del corpus teórico que le dio vida: el feminismo. Al respecto, Navarro y Stimpson plantean que este alejamiento llevó a la integración de dos líneas de trabajo: los estudios de las mujeres y los estudios de género. Los primeros “exploran las experiencias de las mujeres, los estudios de género, por su parte, exploran las estructuras que conforman las experiencias interconectadas de los hombres y las mujeres en tanto hombres y mujeres” (1999, p. 9).

Los planteamientos realizados por quienes desde años atrás trabajaban en torno a “la cuestión de la mujer” o aquellos realizados desde alguna de las vertientes de los feminismos clasificados en torno a las llamadas “tres olas”, entendidas como “momentos históricos en que las mujeres han llegado a articular, tanto en la teoría como en la práctica, un conjunto coherente de reivindicaciones y se han organizado para seguir las” (De Miguel, 2005, p. 16); habían permanecido al margen de la academia, sin embargo, la categoría de *género*, facilitó que en las aulas universitarias se abordaran los problemas relacionados con la diferenciación sexo-genérica, “en la medida en que suena más neutral y objetivo que *mujeres* [...], parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la política del feminismo” (Tubert, 2011, p. 13).

Ya instalada en la academia, la categoría *género* resultó útil para explicar “cómo se había normalizado a lo largo de la historia la desigualdad entre hombres y mujeres, y de qué forma la adscripción a un sexo o a otro determinaba los papeles que el sujeto debía desempeñar” (Castro, 2009, p. 12), así como la forma en que se institucionalizaron prácticas y discursos que tienden a reproducir un orden social androcéntrico. Los llamados estudios de género se convirtieron entonces

en un campo institucionalizado de creación y recreación de conocimientos en torno a aquello que marca las diferencias entre hombres y mujeres; así como entre los mismos hombres y entre las mismas mujeres. Con la irrupción del *género* en las universidades, la agenda de trabajo de la academia planteó la reconsideración de las grandes categorías, como el patriarcado, para dar paso al reconocimiento de la diferencia y la subjetividad (Ravelo, 1996).

En la introducción del libro *Los retos actuales de los estudios de género*, Cruz y Ravelo (2004) afirman que el conocimiento generado por estos:

ha revolucionado la producción de conocimiento científico en las ciencias sociales, porque ha incorporado otras orientaciones epistemológicas; metodologías y técnicas de investigación que permiten mayor profundidad y nuevos modelos de interpretación de la realidad social. En la dimensión del género confluye el análisis crítico de la sociedad. Esto constituye un aporte fundamental para el conocimiento social, pues se descubren nuevos campos que le otorgan una mayor legitimidad en las ciencias sociales...[y] si bien en un primer momento fue importante estudiar la condición, situación y acción de la mujer, ahora es necesario pasar al estudio de las diferencias, las identidades, la cultura, la subjetividad, las políticas sociales orientadas al trabajo, la salud, la educación, la ciudadanía, el cuerpo y la sexualidad entre los géneros y sus relaciones con la clase, la etnia, la generación, la pareja, el parentesco, etcétera. Es decir, es fundamental considerar la constelación de elementos que se articulan entre sí y que necesitamos complejizar (p. 8).

Si bien es cierto que el *género*, como categoría de análisis se presentó como una opción de apertura,

complejización y desarrollo conceptual, para la década de 1990 diversos planteamientos comenzaron a dar cuenta de ciertos excesos que cuestionaron su utilidad analítica y, sobre todo, su carácter crítico. En el mismo libro referido como ejemplo, Cruz y Ravelo sentenciaron que el tránsito hacia los estudios de género tuvo consecuencias epistemológicas y políticas ya que “al desaparecer la mujer como categoría sustantiva y resignificarse en la categoría relacional de género, ha perdido parte de su carácter subversivo y emancipador” (2004, p. 7). En el libro publicado en 2003 bajo la coordinación de Silvia Tubert (2011), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, se expresa el resquebrajamiento de esta categoría que es analizada a la luz de diversas líneas y miradas disciplinarias que se alejan de su uso esgrimando diversos argumentos.

Algunos de estos argumentos se orientan al uso lingüístico inadecuado e innecesario en lenguas no anglosajonas. De acuerdo con Fraisse, “el pensamiento feminista norteamericano ha ‘inventado’ [...] el concepto de género a falta de disponer del instrumento adecuado para expresar el pensamiento sobre los sexos” (2011, p. 41); para Braidotti (2004); desde esta posición, la noción de género (importada de la lengua inglesa) no es una categoría teórica útil en lenguas latinas, ya que en estas últimas se cuenta con otras, como “sexualidad” y “diferencia sexual”, que contienen mayor sentido epistemológico y político.

También se explicó cómo su uso condujo a un eufemismo que sirvió para sustituir en el discurso, sobre todo de corte político, palabras como “mujer” o “sexo”, las cuales connotaban cierto compromiso político e ideológico; bajo el supuesto de asumir una perspectiva neutral o “correcta” esta categoría fue acogida en la academia por acercarse más a la ansiada objetividad científica, en un intento de búsqueda de

“legitimidad académica” (Scott, 1999). “Al recurrir al *género* se hace posible que el sustantivo ‘mujer’ ya no opere como una categoría general para calificar las investigaciones y trabajos sobre la materia ni para definir un compromiso” (Fraisie, 2011, p. 43), destaca entonces la naturaleza “políticamente amorfa y desenfocada” (Braidotti, 2005) de esta categoría, la cual pierde su carácter crítico amenazador.

Una línea más de argumentación crítica sobre el *género* llevó al reconocimiento de sus límites explicativos al hacer que su definición dependiera de su separación con respecto del sexo, ergo de la oposición naturaleza-cultura, o del dualismo cuerpo-mente; haciendo suponer que sexo y *género* pueden existir por separado. Recuperando los aportes del psicoanálisis acerca de que el “funcionamiento del cuerpo no se explica totalmente por su condición de organismo sino por ser un espacio psíquico y simbólico” (Chodorow, Scott, en Tubert 2011), y del constructivismo social desde el cual “el cuerpo siempre se percibe a través de la interpretación social [por lo que] no será distinto al género sino algo que se puede incluir en él” (Nicholson, 2011, p. 48), la supuesta “naturalidad” del sexo, atribuida por el discurso científico, fue sometida a escrutinio. Cuando autoras como Butler (2007) afirmaron que el sexo no se puede entender como entidad pre-discursiva, a-priori a la existencia de un marco cultural, ni puede reducirse a una unidad anatómica, sino que se instituye a partir de discursos científicos y de poder, se tuvo que replantear la relación de los conceptos sexo y *género*, reconociendo que la condición sexo-genérica de las personas es una construcción social amalgamada en la que intervienen una multiplicidad de condiciones culturales y disposiciones psicosociales.

Esta última línea de argumentación ha sido enriquecida por los trabajos emprendidos por la denominada teoría *queer* surgida durante la década de 1980, para cuestionar la existencia de identidades sexo-genéricas naturales o fijas y abogar por el reconocimiento, estudio y transformación de las prácticas sexuales, entendidas como resultado de procesos históricos (López Penedo, 2008). El término “teoría” que asume no busca responder a los cánones de científicidad prescritos sino mantener un posicionamiento subversivo que dé cuenta de la lucha política de los diferentes, de los excluidos (Sáez, 2008); aboga por el reconocimiento de lo “raro”, lo “diferente”; reivindica diversas orientaciones sexuales más allá del binomio femenino-masculino asumiendo que las identidades sexo-genéricas se construyen culturalmente en relación con pertenencias de raza y de clase social, entre otras; asume un posicionamiento político que desafía el orden sexo-genérico establecido, cuestionando la científicidad y la construcción teórica realizada desde la academia.

Hoy día es indudable que los debates relacionados con el *género* han traspasado las fronteras disciplinarias y han nutrido debates conceptuales que han dado paso a la conformación de comunidades académicas diversas configuradas en torno a programas de estudio, sobre todo a nivel de posgrado, en los que se encuentran involucradas varias disciplinas, perspectivas teóricas y fines formativos. En este sentido, más que hablar del agotamiento de esta categoría, se propone que esta ha sido redefinida y resignificada continuamente, al quedar inserta en discursos académicos que develan distintas posturas de entender el mundo, las cuales obligan a los docentes e investigadores a posicionarse conceptual, política y éticamente respecto de la diversidad

sexo-genérica y a establecer propuestas formativas que, desde la academia, muestran otras formas de pensar esta diferencia.

Con respecto de estas nuevas formas de pensar las diferencias sexo-genéricas se pueden mencionar, como ejemplos, la maestría en *Estudios de Género* que ofrece el Colegio de México, dedicada a la formación de quienes serán docentes e investigadores, tomando en cuenta “una amplia discusión sobre las teorías de género, desde diversas disciplinas” (ColMex, 2016, s.p.); o la maestría en *Políticas públicas y género*, que ofrece la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, centrada específicamente en la formación de los funcionarios de gobierno responsables de la institucionalización de la perspectiva de género (FLACSO, 2016).

En otro sentido, el programa de maestría en *Estudios de las mujeres y de género* de la Universidad Nacional de Luján, Argentina, se plantea desde una orientación interdisciplinaria, aceptando aspirantes a nuevo ingreso provenientes de “las áreas de: Humanidades / Ciencias Sociales / Ciencias Básicas y Naturales / Económico-Jurídicas / Tecnológicas y Ciencias de la Salud” (UNLU, 2016, s.p.), resignifica el *género* estableciendo un vínculo con la teoría feminista; en el Resolutivo del Consejo Superior Universitario, en el que se aprueba este plan de estudios, se argumenta lo siguiente:

esta maestría se enmarca en los estudios Socio-culturales sobre las Mujeres utilizando la categoría relacional Género (*Gender* en su acepción anglosajona) para su análisis. La teoría feminista y su categoría principal, el género, es una perspectiva crítica y enriquecedora de una concepción del mundo parcial y sexista” (UNLU, 2013, s.p).

En los tres programas señalados se utiliza el género como concepto denominador con diferentes orientaciones, pero en otros programas de posgrado se le desplaza a favor del uso de otros conceptos que evidencian no solo una preferencia semántica sino un posicionamiento político e ideológico. Este es el caso de la maestría y el doctorado en *Estudios e intervención feministas* que comenzó a impartir el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas cuya producción teórica se centra en los nuevos feminismos latinoamericanos. En estos posgrados se plantea “recuperar la unidad entre la teoría y la práctica, es decir, dar sentido de incidencia y transformación a la investigación feminista social” (CESMECA, 2016, s.p.). La justificación para colocar en el centro de los procesos de formación a los feminismos latinoamericanos se sustenta en que estos son concebidos como

fecundos campos de producción de conocimientos y de intervención sociales que, a través de propuestas pedagógicas situadas y acordes con la diversidad de realidades existentes, despliegan un postulado ontológico que busca las transformaciones necesarias para un buen vivir [mediante] una propuesta educativa crítica, situada, incluyente, autónoma, de calidad y de vanguardia. En diálogo permanente con el sur global y los avances novedosos que están surgiendo tanto desde el campo de las ciencias sociales como desde los feminismos (CESMECA, 2016, s.p.).

También el *género* se ha incorporado en otros campos de conocimiento que se abren camino en la academia latinoamericana, a los que me referiré a partir de ahora como programas emergentes, en cuya denominación no aparece

como tal, pero se encuentra presente en los contenidos explicativos, en los que ha sido resignificado brindando nuevas opciones de indagación acerca de la construcción de subjetividades sexo-genéricas, en relación con otras definiciones culturales que involucran la raza-etnia, la clase social, la edad, la profesión, etcétera. En estos programas emergentes, como se verá a continuación, el encuentro del *género* con el pensamiento decolonial ha sido crucial para recuperar el carácter subversivo que históricamente asumió al vincularse con los movimientos sociales comprometidos con la lucha por la igualdad sexual ante la ley y por el reconocimiento de la diversidad sexo-genérica, los cuales fueron iniciados por diversas posturas feministas y continuados por aquellas a favor de la defensa de los derechos de las comunidades gay, lésbica, inter/trans sexual.

¿Qué es el pensamiento decolonial?

De acuerdo con Mignolo (2003) el pensamiento decolonial se concibe como “un paradigma otro” que propugna por una “diversidad (y diversalidad) de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad” (p. 20). Estas formas de pensamiento emergen desde contextos marcados por la expansión imperial/colonial mundial, desde el siglo XVI y se recrean en las historias, relaciones de poder y desigualdades nacionales, regionales y locales, derivadas de este suceso.

El pensamiento decolonial emerge como un enfoque teórico propio de América Latina que plantea que el sistema mundial es una unidad que integra la modernidad y la colonialidad en un sentido dialéctico, en el sentido de

dependencia mutua, por lo que no podemos entender la existencia de la una sin la otra. Los antecedentes del sistema mundo moderno/colonial se encuentran en los planteamientos de la teoría latinoamericana de la dependencia, propuesta por autores como Prebisch, Cardoso y Faletto, entre las décadas de 1940 y 1960, y la teoría del Sistema-Mundo propuesta por Wallerstein en la década de 1970 (Restrepo y Rojas, 2009).

A partir del llamado “descubrimiento” de América, de la imposición de los regímenes coloniales que perduraron por más de tres siglos y de las luchas de independencia que dieron vida a los estados latinoamericanos en el siglo XIX, se fue gestando un modelo de integración mundial desigual que diferenció países centrales de países periféricos. Este modelo se asentó en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, que acompañó la secularización de la vida social, teniendo como resultado la imposición de un supuesto conocimiento universal (el europeo) así como la invisibilización de los saberes autóctonos. Los países centrales (colonizadores) impusieron sus valores, formas de pensamiento y conocimientos a las sociedades periféricas (dominadas).

Una distinción que propone el pensamiento decolonial es entre colonialismo y colonialidad. Mientras que el primero se refiere a la empresa de los colonizadores para ejercer su dominio en territorios conquistados; la colonialidad es más compleja, en tanto alude a las huellas que quedan como resultado de la conquista,

recrea un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación [...] la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias

y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

La colonialidad encuentra expresión plena en la dimensión ontológica, desde la cual se hace visible “la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza, deshumanizando total o parcialmente, a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad” (Restrepo y Rojas, 2009, p. 74). En la base del poder colonial se encuentra “una supuesta estructura biológica que naturalizaría la inferiorización de los colonizados que estaba asociada al proyecto de colonizar a América” (Restrepo y Rojas, p. 79).

La superioridad racial se vincula con la imposición de una manera de ver el mundo que se refiere como colonialidad del saber; esto alude la dimensión epistémica de la colonialidad, que hace prevalecer el pensamiento eurocéntrico para mirar el mundo desde el centro de Europa para reconocer como válidos solo los conocimientos que emergen de su canon científico instaurado e impuesto al resto del mundo. La colonialidad del saber no sólo impone el modelo de conocimiento eurocéntrico que se erige como objetivo, neutral y universal, sino que invisibiliza cualquier otra forma de conocimiento que se aleje de sus cánones provocando la “subalternización de unos saberes sobre otros (los cuales dejan, incluso, de ser saber para convertirse en ignorancia, en superstición, en un no conocimiento” (Restrepo y Rojas, 2009, p. 63).

En oposición al pensamiento eurocéntrico, el pensamiento decolonial plantea la geopolítica del conocimiento que supone que todo conocimiento “está marcado geo-históricamente, esto es, marcado por el locus de enunciación desde el cual es producido [y está] atravesado por

las localizaciones específicas que constituyen las condiciones mismas de existencia y enunciación del sujeto cognoscente” (Restrepo y Rojas, 2009, pp. 64-65); este posicionamiento es opuesto a pretender la existencia de un conocimiento universal. Desde América Latina y el pensamiento decolonial la geopolítica del conocimiento obliga a pensar en la existencia de un paradigma otro, distinto y opuesto al que ha imperado como hegemónico y que se asienta en el proyecto colonizador de América Latina y otras partes del mundo.

Los lugares de encuentro

El pensamiento decolonial ha enfatizado el estudio de la desigualdad social tomando como base la diferenciación racial-étnica, clave en la imposición de los regímenes coloniales como producto de las conquistas que emprendieron las potencias europeas imperialistas sobre lo que hoy se denomina América Latina; sin embargo, ha dejado de lado otras cuestiones entre las que destaca el *género* y la sexualidad (Grupo de Estudios sobre Colonialidad, 2012; Restrepo y Rojas, 2010). Al abordar las críticas que se han realizado al pensamiento decolonial se sostiene la existencia de cierta

timidez de la enunciación del género-sexualidad... Las implicaciones de la marginalidad del análisis de género-sexualidad, ya habían sido indicadas por Arturo Escobar (2003) y es evidenciado con mayor claridad por Ochy Curriel (2007), quien señala el paradójico desconocimiento de las contribuciones teóricas realizadas por las feministas de color. Con la temprana excepción de Ramón Grosfoguel, los autores más visibles de la inflexión decolonial no retoman esta problemática ni el amplio espectro teórico derivado (Restrepo y Rojas, 2010, p. 218).

Se hace referencia aquí a la construcción del paradigma otro que propone el pensamiento decolonial a partir de la geopolítica del conocimiento. Al respecto, Catherine Walsh sostiene que la geopolítica del conocimiento “nos hace críticamente preguntar: ¿qué teoría buscamos? ¿De quién(es) y para quién(es)? y ¿Cuál es la relación entre la opción teórica y las luchas sociales, culturales y epistémicas?” (en Richard, 2010, p. 98) La reflexión nos lleva a enfrentar el borramiento del lugar y el no involucramiento que se presentan como los pilares que cimientan el conocimiento eurocéntrico, a partir de los cuales se establece una distancia entre lo que se enseña e investiga en la universidad con respecto de lo que sucede en la sociedad, que es su objeto de investigación, pretendiendo una neutralidad que elimina el potencial político transformador de la academia. Luchar contra estos cimientos en

la región andina, como también en otras partes de Abya Yala-América Latina... es clave. Reconocer que los movimientos ancestrales político-sociales, particularmente los movimientos indígenas y afrodescendientes, también producen teoría - siendo así lo que he llamado en otros lugares como movimientos político-epistémicos- es dar la vuelta de su consideración dentro de la academia como poco más que objetos de estudio (p. 98).

Un planteamiento cercano a este fue propuesto por el pensamiento feminista como teoría del “punto de vista”, la cual se refiere a cómo se mira, comprende y busca explicar la realidad social, sosteniendo que toda interpretación del mundo involucra conocimientos, emociones y posiciones “construidos a partir de la experiencia social-histórica-corporal situada: siempre constituida mediante prácticas atestadas, no inocentes, discursivas, materiales y colectivas

[...] ello implica que las afirmaciones del conocimiento están socialmente contextualizadas [...]” (Olesen, 2012, p. 127).

Algunos autores han llamado la atención sobre el desconocimiento, o falta de comunicación, entre los teóricos decoloniales y las teóricas del feminismo, por ejemplo, el concepto de *hybris* del punto cero, utilizado por Santiago Castro-Gómez para explicar la imposición de un punto de vista que se cree superior a los demás, ignora los aportes que las feministas hicieron en este sentido, algunas décadas atrás, bajo la denominación de teoría del punto de vista:

este es un concepto que es fundamental para cuestionar la ego-política del conocimiento, la ilusión de que es posible producir un conocimiento desde una perspectiva que subsume todas las perspectivas posibles pero que no se piensa como tal, es decir, la acción de considerar que existe un conocimiento no situado. Quienes conocen así sea someramente la literatura feminista, saben que este debate se desplegó hace algunas décadas y que autoras como Donna Haraway (1995) acuñaron conceptos como el de la mirada de dios y de conocimientos situados. No obstante, Castro-Gómez y muchos de los que refieren a su concepto parecieran estar escribiendo desde una monumental ignorancia de una de las más destacadas y conocidas contribuciones del pensamiento feminista (Restrepo y Rojas, 2010, pp. 218-219).

Es interesante observar que, al hacerse evidente el distanciamiento, se busca tender puentes para disminuirlo. Entre el pensamiento decolonial y los planteamientos realizados en torno al género desde los feminismos, estos puentes son construidos, especialmente durante las dos últimas décadas, en los campos de conocimiento que emergen en el mundo académico descubriendo conexiones (como la referida

a la geopolítica del conocimiento y el punto de vista). En este sentido, se puede entender que la academia latinoamericana se encuentra atravesando por un proceso de transformación en el que emergen teorías propias que dialogan con algunas corrientes del pensamiento social occidental. Tanto el pensamiento decolonial como el *género* son hoy día asuntos que atañen a la academia y es común escuchar la celebración de eventos académicos en los que se debaten posiciones en torno a ellos, así como la oferta de estudios (en su mayoría de nivel posgrado) que integran en sus currículos asignaturas en las que se abordan temas que los relacionan.

Esto es posible si entendemos que las universidades latinoamericanas, a pesar de ser instituciones herederas del proyecto modernidad/colonialidad en las que se reproduce y justifica el conocimiento generado siguiendo una racionalidad eurocéntrica, son también espacios en los que se posibilita la generación de conocimientos plurales contruidos desde paradigmas distintos al positivista o neopositivista que por mucho tiempo se ha presentado como hegemónico.

Desde la academia latinoamericana se libra una lucha intelectual (que no por ello se distancia de la praxis política), que se puede plantear como contrahegemónica. Esta lucha encuentra un espacio de expresión en los programas de posgrado en los que se cuestionan dos premisas: la que establece la hegemonía del canon eurocéntrico occidental que sigue una racionalidad única (cuestionamiento sobre la existencia de un único método científico) y la que supone que solo el conocimiento producido siguiendo esta lógica es el verdadero (cuestionamiento sobre la validez del conocimiento científico); es la academia un espacio en el que se ensayan nuevas formas de investigación, de conexión teoría-praxis y de comprensión del mundo, abriéndose a posturas diversas e incluyentes.

En este sentido, quiero referirme a la emergencia de campos de conocimiento al margen, aquellos en los que se proponen nuevos espacios y lugares de investigación y crítica, en los que el cruce colonialidad/género se hace evidente. En estos campos se cuestiona el paradigma positivista/neopositivista y, de diversas maneras, se plantea la recuperación de la experiencia socio-histórica-corporal situada que han hecho evidentes autoras como Harding (1996, 1998) desde el feminismo; o lo que el pensamiento decolonial ha denominado la geopolítica del conocimiento.

Siguiendo este enfoque se plantea que en la academia latinoamericana se construyen procesos de conocimiento que trascienden los marcos disciplinarios y la lógica positivista de investigación, pilares del pensamiento eurocéntrico. En ellos se establecen diálogos entre los paradigmas que Mignolo (2003) denomina posmoderno, posmoderno transicional y decolonial; además se incluyen posturas propias de los paradigmas que Guba y Lincoln (2012) proponen en oposición al positivista (particularmente en el que denominan como paradigma participativo). Pero muestran además que este proceso de conocimiento es complejo y recupera lecturas que se realizan desde las diversas regiones latinoamericanas, marcadas por diversas historias de colonización y colonialidad.

En los debates presentes en estos campos de conocimiento, a los que a partir de aquí denomino como emergentes, se presentan disputas y se toman acuerdos a favor de la co-construcción de nuevas explicaciones que atiendan a las condiciones y particularidades de los contextos en los que se enuncian. Las denominaciones de estos campos son diversas y sus fronteras se imbrican con facilidad, en tanto se construyen bajo el mismo interés de hacer visibles los conocimientos que la historia ha excluido. Entre ellos sobresalen los Estudios

subalternos, los Estudios poscoloniales y los Estudios culturales, los cuales comparten la denominación de “estudios” como afrenta al canon disciplinario y rígido que caracteriza a los campos de conocimiento tradicionales. Los márgenes que separan a unos de otros son porosos y se diluyen en los ejes, núcleos o líneas de formación que proponen, así como de los centros geopolíticos en los que se desarrollan. Desde el interior de cada uno se tratan de establecer los límites, pero se reconocen abiertos a la diversidad de experiencias al diálogo y a la reconstrucción.

Los Estudios Subalternos o Estudios de la Subalternidad se gestan en la India tomando como base el concepto propuesto por Gramsci para reconocer como subalterno “el atributo general de subordinación en las sociedades del Sureste Asiático ya sea que ésta [la subalternidad] se exprese en término de clase, casta, edad, género, oficio o de alguna otra manera” (Rodríguez, 2009, p. 253). Los Estudios Poscoloniales realizan una lectura crítica de las improntas coloniales que perviven en los países que, después de siglos de colonización, se independizan. Se considera que la obra de Edward Said, “Orientalismo” es fundacional de este campo, así como los trabajos de Albert Memmi, Aimé Césaire, Amílcar Cabral, C. L. R. James y Frantz Fanon (en Rabasa, 2009), los cuales fueron acogidos en América Latina en la década de 1960. Los estudios culturales, por su parte, tienen su origen en la denominada Escuela de Birmingham en la década de 1960, pero han sido recreados en América Latina asumiendo un carácter regional particular.

Los estudios culturales: el género en la decolonialidad

Para continuar se aborda ahora el campo de los Estudios Culturales latinoamericanos, con la finalidad de hacer evidente el cruce entre el pensamiento decolonial y el *género* que se verifica en los programas de posgrado que se ofrecen en universidades y centros de investigación de esta región del mundo.

Los Estudios Culturales abordan “las relaciones generales entre el orden social de una sociedad y su cultura [...] también de las formas de simbolización tradicionales enraizadas en el arte, la literatura, la religión y de las formas expresivas de la vida cotidiana” (Quirós, 2005, pp. 235-236). Este campo se nutre de diversas fuentes teóricas y metodológicas y asume particularidades específicas en cada contexto de enunciación por lo que ha sido fácil vincularlo, en América Latina, con el pensamiento decolonial. No es extraño encontrar que desde los posgrados de Estudios Culturales se promociona la oferta de cursos en los que se aborda el pensamiento decolonial, por ejemplo, el denominado *Pensamiento decolonial: teoría crítica desde América Latina*, de la maestría que ofrece la Universidad Javeriana, el cual fue dictado, en el año 2008, por la *Agenda 40º Aniversario de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO, 2007) como Cátedra Florestán Fernandes en el campus virtual de este Consejo. Este curso se encuentra disponible en línea y ha sido una fuente importante de información y difusión de este pensamiento, proporcionando materiales base para quienes se introducen en el campo de conocimiento de los estudios culturales latinoamericanos (ver Restrepo y Cabrera, 2008).

En los posgrados de *Estudios culturales* que se ofrecen en América Latina se hace evidente la hibridación

de marcos conceptuales, para dar cuenta de una realidad cuya complejidad histórica, política, socioeconómica y cultural escapa de los teorías y marcos de intelección que se han construido asumiendo las posiciones eurocéntricas y androcéntricas que han caracterizado a la ciencia durante los últimos siglos. Al respecto, Nelly Richard plantea que los debates al interior de este campo de conocimientos muestran que es imposible e innecesario

trazar un mapa ordenado de lineamientos programáticos. Algunas de las disputas en torno a los Estudios Culturales en América Latina han resultado, en sus intersecciones y bifurcaciones críticas, más interesantes que el relevamiento canónico de sus definiciones de contenidos obsesionadas con la estandarización académica (en Richard 2010, p. 75).

Por su parte, Alejandro Grimson y Sergio Caggiano (en Richard 2010, p. 21) sostienen que los Estudios Culturales toman en cuenta

los estudios subalternos, así como de los debates sobre la colonialidad y el poscolonialismo. Es difícil imaginar un contexto más cosmopolita que el actual en el debate teórico, donde no sólo dialogamos con las principales corrientes de Europa y Estados Unidos, sino también con la India, el este europeo y otras regiones. Al mismo tiempo, paradójicamente, hay una intensidad latinoamericana que también tiene otras características...

A principios de la segunda década del presente siglo se publicó el libro *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (Richard, 2010); en éste se dieron a

conocer las respuestas dadas a una serie de cuestionamientos acerca de las perspectivas que tenían un grupo de académicos que se encontraban al frente de programas de posgrado relacionados con los Estudios Culturales en instituciones de educación superior latinoamericanas: Alejandro Grimson y Sergio Caggiano del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad de San Martín (UNSAM) de Buenos Aires, Argentina; Gonzalo Portocarrero y Víctor Vich de la Maestría en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Mareia Quintero Rivera de la Maestría en Gestión y Administración Cultural de la Universidad de Puerto Rico; Juan Ricardo Aparicio, Alcira Saavedra, Gregory Lobo y Camilo Quintana del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia; Nelly Richard del Magister en Estudios Culturales de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Arcis) de Santiago de Chile; Víctor Silva Echeto del Magister de Estudios Culturales de la Universidad de Arcis; Catherine Walsh del Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador; Eduardo Restrepo del Instituto de Estudios Sociales y Culturales de la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

Entre los cuestionamientos que se hicieron a este grupo se encontraba uno referido a los legados teórico-metodológicos relevantes para la constitución de los Estudios Culturales Latinoamericanos. Las respuestas dadas revelan reconfiguraciones intelectuales, construidas desde América Latina, en las que se imbrican planteamientos de teóricos críticos europeos (sobre todo representantes y seguidores de la Escuela de Birmingham), con autores posestructuralistas y posmodernos (sobre todo Barthes, Derrida, Foucault), de teóricos de la colonialidad (en sus vertientes de estudios

decoloniales, poscoloniales, subalternos), así como con corrientes diversas de los feminismos en las que el *género* aparece como una categoría de análisis importante que permite tender puentes y articular explicaciones teóricas en un contexto como el latinoamericano que se presenta complejo, diverso y producto de historias marcadas por el coloniaje. A continuación, se anotan algunas de las respuestas, con el propósito de ejemplificar los usos teóricos productivos que asume esta categoría que se revela como imprescindible para la comprensión de los procesos culturales.

Gonzalo Portocarrero y Víctor Vich, académicos de la Maestría en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, recuperan la imagen de la “caja de herramientas” para refrendar la diversidad teórico-metodológica que caracteriza a los Estudios Culturales, haciendo evidente en su respuesta la inclusión del *género* como elemento clave en el bagaje conceptual que se utiliza en este campo de conocimiento:

hoy en día nuestras opciones teóricas se constituyen, sobre todo, desde la opción por construir una “caja de herramientas” y no tanto desde una escuela particular o desde una postura académica autosuficiente. La deconstrucción, los posmarxismos actuales, la crítica poscolonial, los estudios subalternos, la herencia de Freud y Lacan, las perspectivas de género y la voluntad hacia el trabajo etnográfico constituyen buena parte de nuestro bagaje conceptual (en Richard 2010, p. 32).

En la respuesta de Mareia Quintero Rivera, en Puerto Rico, se evidencia cómo las construcciones de género se redimensionan a partir de su vinculación con la noción de colonialidad:

en el examen de los modos de producción del poder y del saber desde el lenguaje y las prácticas musicales, la noción de *colonialidad* puede expandirse a otros registros de las relaciones sociales, como la sexualidad y las relaciones entre géneros (en Richard 2010, p. 44).

Juan Ricardo Aparicio, Alcira Saavedra, Gregory Lobo y Camilo Quintana, académicos del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes de Bogotá destacan, entre las líneas de investigación en las que se articulan los planteamientos de los pensadores franceses (Barthes, Derrida, Foucault), con los latinoamericanos y del Caribe (Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Walter Mignolo y Nelly Richard y Franz Fanon), la denominada “*Sexualidad y Género: en la que se investigan los procesos de naturalización y resistencia de las identidades e identificaciones de género y sexualidad normativas y binarias*” (en Richard 2010, p. 60), para explicar la reproducción de las relaciones de poder en contextos poscoloniales.

Nelly Richard, académica del Magister en Estudios Culturales de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Arcis), de Santiago de Chile, destaca la hibridación como característica del campo de los Estudios Culturales, en el que conviven autores como García Canclini y Mabel Moraña, así como los pertenecientes a “la Nueva Izquierda, el marxismo althusseriano o neogramsciano, la teoría feminista y el movimiento de mujeres, el movimiento de derechos civiles, la resistencia contra las guerras coloniales o imperiales, la deconstrucción...” (en Richard 2010, p. 73).

Víctor Silva Echeto, desde el mismo programa de posgrado, resalta la necesidad de vincular a los estudios pioneros que configuraron este campo de conocimientos

procedentes de la Escuela de Birmingham y los realizados en Cambridge por Raymond Williams con los de Arjun Appadurai y Edward Said desde los estudios subalternos y los de Néstor García Canclini y George Yúdice, desde los estudios latinoamericanos de la comunicación y la cultura. Pero agrega:

en América del Sur, hay que sumar, la puesta en tensión del arte y la política, la lectura descentrada sobre género y feminismo en los diversos textos de Nelly Richard; la apertura disciplinaria del discurso de las ciencias sociales en Renato Ortiz; los cruces entre cultura y poscolonialismo en Santiago Castro-Gómez, así como el ensayismo a contracorriente de la modernidad periférica de Hugo Achugar (en Richard 2010, p. 86).

La lectura descentrada a la que se alude en esta cita da cuenta de la necesidad de recuperar los planteamientos que, desde América del Sur (aunque podríamos extenderlo a todo el continente y otras partes del mundo), dan cuenta de realidades concretas y situadas en las que se propone repensar el *género* y el papel de las mujeres en los procesos de transformación de sociedades que, al ser producto del coloniaje, realizan lecturas distantes de los planteamientos eurocentrados y androcéntricos que dominan la ciencia occidental. La entrada al siglo XXI asume particularidades en Latinoamérica en donde los procesos políticos de transición democrática se acompañan de luchas sociales, entre las que destaca lo que algunos autores han denominado la cuarta ola del feminismo en esta región definida como

movimiento multimodal de mujeres a partir de diferentes `comunidades de políticas de género´

[que provoca] un renovado énfasis en las fronteras intersectoriales, transversales y multidisciplinares entre el género, la raza, la sexualidad, la clase y la generación [y construye] circuitos de difusión feministas operados a partir de las distintas corrientes horizontales, del feminismo (académico, negro, lésbico, masculino, etc.) (Matos y Paradis, 2013, pp. 98-99).

La lectura que desde los Estudios Culturales se realiza sobre la América Latina del siglo XXI coloca en el centro las desigualdades construidas en razón del *género* y de raza. Al respecto, Catherine Walsh, académica del Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador, resalta que esta ha sido una preocupación central de este campo de conocimiento desde sus orígenes cuando Hall, pugnó por el

reconocimiento de subjetividades históricamente subordinadas por estructuras de poder, especialmente las de género y racialización, Hall abrió el proyecto de Estudios Culturales a luchas hasta entonces ocultas o negadas, luchando él mismo –como fue el caso con la mujeres y el feminismo–, o enfrentando, en su propio caso, la problemática de raza, racialización y racismo y sus horizontes coloniales vividos, la que forma parte de su “política de ubicación” o “localización” desde donde piensa (en Richard 2010, p. 99).

En estos fragmentos se hace evidente que pensar el *género* a la manera en la que se propone en los Estudios Culturales latinoamericanos ofrece posibilidades para ahondar en los procesos de comprensión de la construcción de subjetividades sexo-genéricas en un contexto situado, marcado por historias de colonialidad; el vínculo *género*-pensamiento decolonial se presenta así como posibilidad de reconstrucción

de las historias y comprensión de las realidades locales y regionales, tomando como base el lugar de la enunciación y abriendo el diálogo con otros enfoques.

Posibilidades (a manera de conclusión)

Los estudios de posgrado que se ofrecen en América Latina bajo denominaciones diversas se convierten en espacios de encuentro del pensamiento decolonial con el *género*, aunque no se asume que sean los únicos, sobre todo teniendo en cuenta el papel que han tenido las organizaciones y movimientos sociales en la lucha por el reconocimiento de la diversidad sexo-genérica. Pero en esta lucha, la academia latinoamericana contribuye al recuperar el papel crítico y contestatario ante un discurso eurocentrista impuesto por siglos en las prácticas formativas y de generación de conocimientos que llevan a cabo docentes, investigadores/as y estudiantes, haciendo suya la tarea de construir nuevos marcos de intelección que asumen posiciones interculturales y transdisciplinarias.

En la academia latinoamericana la interculturalidad se percibe como posibilidad de construcción de proyectos políticos plurales emprendidos por los grupos sociales y pueblos que históricamente han vivido en la subalternidad y que co-construyen alternativas propias de vivir, saber y poder cuya meta es la decolonización, “significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales `otros´; una forma `otra´ de pensar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad” (Walsh, en Restrepo y Rojas, 2009, pp. 82-83).

Por otra parte, la emergencia de estos campos de conocimiento no solo tiende puentes entre las regiones desde las cuales se experimenta el mundo, sino que además

trascienden los marcos disciplinares tradicionales que han marcado la formación de las/los investigadoras/es sociales; evidencian la necesidad de abrirnos hacia la producción de conocimientos transdisciplinarios:

hablamos de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos como las emociones, la intimidad... [de] un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda enlazarse con otras formas de producción de conocimientos... (Castro-Gómez, 2007, p. 90).

Es en esta actitud de apertura, crítica y replanteamiento de los criterios epistémicos que rigen los procesos de producción del conocimiento que el *género* se revitaliza como una categoría de análisis que encuentra en el pensamiento decolonial nuevas posibilidades de significación, aportando, a su vez, elementos que revitalizan el pensamiento decolonial.

Referencias

Braidotti, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.

Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Castro-Gómez, Santiago (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (coords. Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar-Universidad Central IESCO-Siglo del hombre editores, pp. 79-91.

Castro Ricalde, Maricruz (2009). Género. En *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (coords. Szurmuk, Mónica e Irwin, Robert McKee). México: Siglo XXI-Instituto Mora, 112-119.

CESMECA (2016). *Maestría y doctorado en Estudios e intervención feministas*. En <http://www.cesmeca.mx/index.php/doctorado-eeif>

CLACSO (2007). Convocatorias abiertas-nuevos concursos. *Carta de CLACSO*, núm. 118, Buenos Aires, Argentina, noviembre de 2007. En http://www.clacso.org.ar/documentos/cartas_clacso/2007/118.pdf

Cruz, Salvador y Ravelo, Patricia, (2004). Introducción. Los retos actuales de los estudios de género. En *Voces disidentes. Debates contemporáneos en los estudios de género en México* (Sara Elena Pérez-Gil Romo y Patricia Ravelo Bancas, coords.), México: Porrúa-CIESAS, pp. 5-27.

ColMex (2016). Maestría en Estudios de género. <http://centrosconacyt.mx/programadeestudio/maestria-en-estudios-de-genero/>

De Barbieri, Teresita (1993). Sobre la categoría de género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, número 18, pp. 145-169. En <http://sepladerym.hidalgo.gob.mx/equidad/medios/Libro12.pdf>

De Miguel Álvarez, Ana (2005). Los feminismos en la historia. El restablecimiento de la genealogía. En *Miradas desde la perspectiva de género. Estudio de las mujeres* (Isabel de Torres Ramírez, coord.). Madrid: Narcea, pp. 15-31.

FLACSO (2016). Maestría en Políticas públicas y género. En <http://centrosconacyt.mx/programadeestudio/maestria-en-politicas-publicas-y-genero/>

Fraisse, Geneviève (2011). El concepto filosófico de género. En *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (Silvia Tubert, ed.). Madrid: Ediciones Cátedra. Primera edición, 2001, pp. 39-46.

Grupo de Estudios sobre Colonialidad (2012). Estudios decoloniales: un panorama general. En *Kula, número 6. Antropólogos del Atlántico Sur*, pp. 8-21.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). "Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes", en *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, volumen II (Denzin y Lincoln, coordinadores). Barcelona: Gedisa, pp. 38-78.

Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

López Penedo, S. (2008). *El laberinto Queer: la identidad en tiempos de neoliberalismo*. Barcelona: Egales Editorial.

Lorenzano, Sandra (2009). Posmodernidad. En *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (coords. Szurmuk, Mónica e Irwin, Robert McKee). México: Siglo XXI-Instituto Mora, 228-234.

Matos, Marlise y Paradis, Clarisse (2013). Los feminismos latinoamericanos y su compleja relación con el Estado: debates actuales. En *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 51, septiembre 2013, pp. 91-107. FLACSO Ecuador. En <file:///Users/user/Downloads/Dialnet-LosFeminismosLatinoamericanosYSuComplejaRelacionCo-4162217.pdf>

Mignolo, Walter D. (2003). Prefacio a la edición castellana “Un paradigma otro”: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. En *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, pp. 19-60.

Navarro, Marysa y Stimpson, Catharine R. (1999). Prefacio. En M. Navarro y C. R. Stimpson (comps.). *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 7-13). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Nicholson, Linda (2011). La interpretación del concepto de género. En *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (Silvia Tubert, ed.). Madrid: Ediciones Cátedra. Primera edición, 2001, pp. 47-81.

Olesen, Virginia (2012). Investigación cualitativa feminista de principios del milenio. En *Paradigmas y perspectivas en disputa* (Norman K. Denzin e Yvonna S, Lincoln, coords.), Barcelona: Gedisa, pp. 111-198.

Quirós, Fernando (2005). Globalización, economía, política y estudios culturales. *Redes.com*, núm. 2, pp. 231-237. En <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/56>

Rabasa, José (2009). Poscolonialismo. En *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (coords. Szurmuk, Mónica e Irwin, Robert McKee). México: Siglo XXI-Instituto Mora, 219-223.

Ravelo Blancas, Patricia (1996) En busca de nuevos paradigmas: algunas reflexiones en torno a la categoría de género, en *Rev. Acta Sociológica*, Núm. 16, FCPyS-UNAM, abril de 1996, pp. 11-39. Tomado de Cuadernos Didácticos de Sociología en: http://www2.uacj.mx/icsa/carreras/Sociologia/Sociologia/Bookle-En_busca....pdf

Restrepo, Eduardo y Cabrera, Marta (2008). Pensamiento decolonial. Teoría crítica desde América Latina. Curso de la maestría en Estudios Culturales de la Universidad Javeriana, disponible en <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/>

- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2009). Introducción crítica al pensamiento decolonial. Bogotá: Facultad de Ciencias de la Universidad Javeriana.
- Richard, Nelly (editora) (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile: Editorial Arcis-CLACSO.
- Rodríguez, Ileana (2009). Subalternismo. En *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (coords. Szurmuk, Mónica e Irwin, Robert McKee). México: Siglo XXI-Instituto Mora, 255-260.
- Sáez, Javier (2004). *Teoría Queer y psicoanálisis*. Madrid: Síntesis.
- Scott, Joan W. (1999). El género una categoría útil para el análisis histórico. En *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, pp. 37-75.
- Sequeira Rovira, Paula (2015). Haciendo las preguntas correctas: Foucault, poder y sexualidad. En *Empiria. Revista de metodología de Ciencias sociales, número 31*, mayo-agosto de 2015., pp. 131-148.
- Tubert, Silvia (2011) Introducción. La crisis del concepto de género. En *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (Silvia Tubert, ed.). Madrid: Ediciones Cátedra. Primera edición, 2001, pp. 7-37.
- UNLU (2016). Universidad Nacional de Luján. En <http://www.unlu.edu.ar/carp-mae-emg.html>.
- UNLU (2013). Resolutivo del H. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Luján. En <http://www.unlu.edu.ar/carp-mae-emg.html>
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB-Abya-Yala.
- Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. En *Tabula Rasa, número 9*, julio-diciembre de 2008, pp. 131-152.
- Warner, Michael (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text, número 29*. Duke University Press, pp. 3-17.



RESILIENCIA, IDENTIDAD Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

DESCOLONIZANDO LAS PERSPECTIVAS DE LA
TRANSFORMACIÓN HACIA UNA MIRADA POLÍTICA

Pablo Cortés González
Universidad de Málaga

La Resiliencia es un concepto asentado hoy en día en la literatura psicológica y, paulatinamente creciente, en la pedagógica; es por ello que va adquiriendo mayor relevancia y repercusión desde distintos niveles de abordaje: terapéutico, indagador y de intervención educativa. Básicamente, de acuerdo con Edith Grotberg (2006) y Manciaux (2003), la Resiliencia se define como la capacidad del ser humano a hacer frente a las adversidades de la vida y ser transformado por estas. Desde una visión educativa, se puede entender este concepto como el proceso de adquisición, incorporación, re-interpretación y transformación de aprendizajes a la hora de enfrentar situaciones conflictivas y adversas; en otras palabras, ¿qué mecanismos educativos se ponen en juego cuando florece una identidad resiliente? y ¿qué aprendizajes se ponen en juego?.

Al respecto, como introducción a este capítulo y profundización en el significado de la Resiliencia desde la educación, es necesario abordar tres apuntes para entender un enfoque pedagógico crítico de la resiliencia. El primero viene de la *praxis biológica* (donde se pone en juego una perspectiva neurológica de la educación), en el momento en que el individuo se enfrenta a situaciones adversas, normalmente imprevistas, los esquemas mentales y redes cognitivas requieren establecer **nuevas relaciones**. El trauma, como estadio posterior a la adversidad, tiene su origen en un quiste cognitivo no resuelto; cuando se establecen de manera consciente formas alternas en la búsqueda de respuestas y procedimientos a lo conocido, y en la forma en la que se suele responder a estas, es cuando se activan los mecanismos de aprendizaje permeables a transformar y configurar nuevas y diferentes relaciones cognitivas que, a su vez, establecen

un conocimiento distinto sobre un hecho o situación de padecimiento (Piaget, 1969; de Felipe, 2014).

En este sentido, el segundo apunte tiene que ver con la *praxis bio - política* del ser humano. El acto educativo lleva consigo un procedimiento inherente meta-cognitivo que es la búsqueda de una vida feliz y digna (Cortés, 2013, 2014), que se vincula a la cualidad resiliente del sujeto, cuestión ya asumida por gran parte de la comunidad científica al respecto (Marina y Válgoma, 2001; Cyrulnik, 2007; Manciaux, 2003). La búsqueda de la dignidad y la felicidad son actos que se disponen en un entramado político del sujeto y que trasciende de lo individual para instalarse en lo colectivo. Este proceso vital de aprendizaje crítico lo entiendo como la Pedagogía de la Reafirmación (Cortés, 2011, 2013, 2014), aludiendo a la resiliencia como cualidad educativa *per se* y, por lo tanto, se configura como acto político que cuenta con la comprensión de los mecanismos identitarios por los cuales una persona y/o comunidad genera cambios profundos que transforma su forma de pensar y actuar, en definitiva, de relacionarse con el medio y entre sí.

Vergely (2004) ya apuntaba la relación que se genera entre individuo y contexto en los procesos resilientes, y esto pasa por el terreno de cómo interpretamos y nos interpretamos en sociedad para tomar decisiones relacionadas con el cambio y la transformación. Esta mirada sostiene una perspectiva entre subjetividad e identidad, ambas necesarias para comprender cualquier proceso de transformación personal y comunitaria.

Ante esta mirada, el tercer apunte parte de la afirmación sobre que la Resiliencia no es algo que se mide, sino que se posee y que, también, no viene establecida por mecanismos ya impuestos, sino por aquellos que los sujetos

son capaces de generar y de aprender (desaprender o reconstruir), establecidos en lo que denomino como *praxis educativa*. Haciendo una revisión de gran parte de las producciones en los últimos años sobre Resiliencia, se halla una tendencia a estandarizar la comprensión del fenómeno hacia una lógica terapéutica conductual que encorseta la forma de entender al sujeto en relación. Es decir, se intenta medir cuánta capacidad resiliente ha tenido un individuo ante una adversidad o qué ingredientes (psico-educativos) necesita para ser resiliente, obviando la complejidad y diversidad de los propios individuos (desde lo biológico, cognitivo y educativo), y sobre todo, de los contextos que les acompañan. No se puede estudiar cómo actúa y/o aprende el ser humano si no se entiende como ser social y parte de un contexto. En otras palabras, cada persona es fruto de sucesos y experiencias contingentes, como ya apuntó Ortega y Gasset “Yo soy yo y mis circunstancias”. El ser está sujeto y es parte del contexto.

En definitiva, a partir de estas tres praxis que propongo en esta obra y tras mi experiencia en el estudio de la Resiliencia, he encontrado que la pedagogía crítica aporta un abordaje y posicionamiento distinto para comprender la Resiliencia como acto y cualidad humana (educativa) desde el hemisferio inseparable de entender los contextos sociales y, por ende, los actos políticos de los sujetos. Y este es el propósito de este capítulo, explicar de qué manera la resiliencia, desde estos tres apuntes, se establece como un acto político transformador, más que una mera competencia humana susceptible al entrenamiento.

Investigar la Resiliencia desde la subjetividad.

La Resiliencia es un fenómeno que se estudia fundamentalmente desde la psicología, la psiquiatría y, en

menos ocasiones, desde la educación. Como he apuntado anteriormente, muchos de los estudios (Palomar-Lever y González-Valdez, 2010; Saavedra, 2011), se basan en establecer perfiles o indicadores con el objetivo de saber si una persona es resiliente; o bien establecer qué características debe tener un tutor en resiliencia. Bien es cierto que en algunas ocasiones aparecen resultados interesantes o que pueden guiar a otros investigadores/as o terapeutas en sus actuaciones, pero estimo que al final se recae en una banalización de lo que realmente es importante: cómo los sujetos son capaces de construir / promocionar una identidad resiliente (más que perseguir una identidad), cómo las personas son capaces de afrontar las adversidades para establecerse saludable y dignamente en la vida.

Sin embargo, encuentro otra perspectiva o tendencia que avala lo que expreso en estas páginas (Barudy, 1998; Cyrulnik, 2009; Forés y Grané, 2008). En este sentido, cabe decir que la Resiliencia no es en sí misma una herramienta terapéutica, o que se establece como el fin de un camino, sino que la entiendo como una cualidad humana (sea personal o colectiva -organizacional-), que se configura en la transformación ante situaciones adversas.

Investigar sobre Resiliencia conlleva contribuir en torno a la indagación de la identidad resiliente y, si es posible, su promoción. Pero, en relación a lo segundo, nunca son principios inamovibles, sino que se entienden como elementos que describen un escenario en el que la identidad resiliente pueda promoverse. Es decir, el papel de los investigadores/as debe centrarse en entender cómo se dan las reacciones resilientes en los sujetos u organizaciones enmarcadas en su contexto social y cultural.

Para este fin, entiendo que la narratividad en la investigación sobre Resiliencia es enormemente útil tanto como método o como herramienta a la hora de realizar el mencionado abordaje de comprensión. Al igual que la investigación narrativa se nutre de los relatos particulares, sin afán de estandarizar, el fenómeno de la Resiliencia cumple con esa variabilidad al ser una cuestión que se posee y se aprende al mismo tiempo, pero que tiene que ver con esa búsqueda auto-consciente del sujeto.

Por lo tanto, resulta interesante analizar dos conceptos necesarios para advertir lo que vengo diciendo: la *subjetividad* y la *identidad*. Sin un entendimiento de ambas dimensiones humanas, difícilmente podremos acercarnos a la comprensión de los procesos de transformación social (ya sean particulares u organizacionales), puesto que, por el contrario, se miraría solo al fruto y no al proceso gestacional del mismo.

En otro trabajo, Cortés (2013), ya he aportado sobre estos dos conceptos, de acuerdo a Foucault (1994), Leite (2011) y Bourdieu (2006), entre otros; la *subjetividad* y la *identidad* se establecen como dispositivos de los que parten todas las presunciones, visiones, pareceres, conciencias... humanas que, a la postre, interfieren en la manera en cómo se interpreta el mundo. En este entramado de cosmovisiones las experiencias y vivencias personales (siempre relacionales), juegan un papel relevante, como he apuntado anteriormente.

La resiliencia, en este sentido, no se conceptualiza como la clave individual para afrontar la transformación, ya que se entra en una dimensión colectiva y solidaria del cuidado, que se entiende como un factor esencial en la comprensión de los fenómenos resilientes. “La capacidad que tienen las personas para cuidarse entre ellas y para ayudarse

las unas a las otras para hacer frente a las necesidades personales, creando dinámicas de buenos tratos, es una de las características que definen la identidad del animal humano” (Barudy y Marquebreucq, 2009, p. 55).

Es por tanto que mirar o darse cuenta de lo particular significa, al mismo tiempo, percatarse de situaciones vulnerables (en el caso de los estudios sobre Resiliencia), porque cada una de las vidas que han generado una identidad resiliente, sea por el motivo que sea, ha estado precedida por alguna situación de fragilidad en algún momento y de apoyo en algún otro. La transformación en sí misma nace, en muchas ocasiones, de momentos de crisis.

Esto último es algo que es necesario contemplar a la hora de comprender la resiliencia como fenómeno relacional y subjetivo que requiere de esa perspectiva crítica más amplia y que se traza entre lo micro y macro político. Sin ella, la transformación es inviable. Al respecto, se puede observar como los sistemas institucionales y las lógicas de conformarse el poder hegemónico, desde un discurso y conocimiento colonizado por el neoliberalismo, intenta aplastar, someter y agenciar a otro tipo de conocimiento o experiencia que se entienda como alternativa o simplemente distinta (Cortés, Rivas, Leite, 2016). Por tanto, la transformación se concibe, desde esta perspectiva, como una mera forma de adaptación a los valores hegemónicos. Y esto mismo ocurre en parte de las producciones y prácticas en torno a la Resiliencia; al final se queda en un discurso vacío, que vende cómo el individuo o una organización debe adaptarse para alcanzar el éxito, sin hacer mayores cuestionamientos al orden social e incluso al orden epistemológico. Desde la pedagogía crítica lo que se plantea es advertir, analizar y entender cómo se generan las relaciones sociales y humanas y cómo deberían tejerse desde

la construcción colectiva compartida, y no desde imperativos dominantes sujetos a valores que se establecen aislados de la condición de lo humano.

Ahora bien, la subjetividad y la identidad como mecanismos de reconocimiento, reconfiguran ese tránsito entre la concepción del self y su relación con el otro. "The care of the self always aims for the well-being of the others; it aims to manage the space of power that exists in all relationships, but to manage it in a non authoritarian manner²⁶" (Foucault, 1994b, p. 287). Desde el análisis crítico, es importante ser capaz de moldear nuevas formas de concebir el poder, si se tiene en cuenta un entramado ético y axiológico desde la mirada de la subjetividad.

En relación a esto, y volviendo al objeto de este epígrafe, se observa como desde posturas de la investigación narrativa y de acuerdo con Rivas (2009) y Aceves (1997), se acentúa la necesidad de partir de la *voz propia* de los agentes de la investigación como procedimiento metodológico necesario, en la que se pone en tela de juicio los roles tradicionales del investigador y del investigado y del lugar donde emanan los ejes analíticos; el poder viene establecido por la relación entre ambos agentes y es la historia narrada la que configura de manera emergente lo que se va iluminando en el tránsito investigativo. En otras palabras, desde el deseo del diálogo y la comprensión, y no desde la imposición de una forma de relatar la realidad, es como entiendo la investigación sobre resiliencia. Por lo tanto, la inclusión de la narratividad en la investigación significa atender a lo particular como elemento indispensable configurado en, de acuerdo con Clot (2011, p. 133), pensamiento y acción.

26. El cuidado del Yo, siempre persigue el bienestar de los otros; persigue gestionar el espacio de poder que existe en todas las relaciones, aunque desde una forma no autoritaria.

Mi experiencia investigadora en resiliencia, parte precisamente de este enfoque metodológico sostenido por el trabajo narrativo biográfico (Cortés, 2013, 2014, 2015). Veo imposible e innecesario comprobar si un sujeto es resiliente, ya que doy por hecho que es una cualidad humana, sino que lo que me importa es entender cómo los sujetos (re) construyen su relato de la vida (como acto narrativo) que conduce a un estadio reflexivo y, por lo tanto, transformador -resiliente en sí mismo-.

Esta forma de construcción de relatos, me sitúa en una corriente conceptual sucesora del pensamiento de Bruner de los años '80, que entiende la comprensión del individuo como un acto simbólico en el que interviene directamente la experiencia de los mismos. Ricoeur (1999) defiende, desde un planteamiento metodológico, la noción de la *reconstrucción de la experiencia* a través de las biografías o historias de vida y Bourdieu (2011), por su parte, aporta la reconstrucción de experiencias y narraciones pero tal y como la expresaban los propios protagonistas. Estos postulados, además de complementarse, interfieren en la manera cómo se concibe el desarrollo del conocimiento.

Es decir, el hecho de que una serie de personas sean alentadas a contar su vida o parte de ella es condicionante en sus propias vivencias, generando además un diálogo consigo mismo. Por un lado, la realidad que se plasma es la versión que las personas dan de sus propios hechos, la reconstrucción temporal de su experiencia. Por otro lado, esa construcción narrativa se nutre también del proceso narrativo *per se*, que incluye la representación que se le atribuye a la investigación y su relación con el investigador. El fin de la investigación narrativa en resiliencia no es terapéutico, pero si contribuye a generar un relato, a veces distinto, de lo que significa el acto resiliente

(transformador). Permite al menos a las personas involucradas, recordar, re construir y re pensarse de otra manera.

Este hecho junto al contexto y la situación en que el agente narrador cuenta su historia, da forma a una experiencia concreta mediatizada por el relato; por lo tanto, se puede aludir a la experiencia vital de los sujetos como un constante desarrollo de identidades y de interacción con medios, personas, situaciones, cultura y culturas, etc., de acuerdo con Denzin (1989) y sus postulados en torno al *interaccionismo interpretativo*.

En esta reconstrucción de la experiencia, se debe tener en cuenta y tender una mirada hacia los elementos contextuales y estructurales en los que está inserta la experiencia que se estudia y las repercusiones que tiene desde la interacción entre ambos en el estudio de vidas resilientes. Para este fin, la investigación se debe preguntar cómo las personas deciden reconducir sus vidas ante las adversidades y, por tanto, cómo las estructuras sociales, culturales y políticas actúan sobre estas vidas y viceversa, cómo los individuos aprenden a relacionarse con las estructuras.

(...) quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos (Larrosa, 1996, p. 464)

Por esta razón, a raíz de lo expuesto anteriormente, la investigación narrativa sobre resiliencia se configura como una *construcción compartida* del conocimiento. Por un lado, el conocimiento que emerge de la experiencia resiliente y, por otro lado, el conocimiento que emerge de la interacción y el

diálogo en un escenario investigativo. Este hecho de centrar la búsqueda del conocimiento en dichos espacios compartidos, sitúa a la investigación en un enfoque comprometido con la aceptación del otro (construcción de subjetividad) y, al mismo tiempo, con el medio y la comunidad (identidad); este hecho, así mismo, recae en la búsqueda de alternativas viables *de hacer*, en una sociedad con modelos culturales, sociales, políticos, en ciertas instancias, anacrónicos. Dicho de otra manera, se entiende la investigación en sí misma como un acto político de transformación.

Identidad y ‘verdad’ en el desarrollo de la Pedagogía de la Reafirmación. Una mirada educativa de la Resiliencia

Definir o teorizar en torno a fenómenos humanos y/o sociales, no es más que, de alguna manera, construir sociedad; es contribuir a una forma de entender y ver el mundo a través, en este caso, de las palabras. Esta forma de designar la realidad, es un posicionamiento que versa sobre la capacidad humana de crear y configurar los espacios vitales; es una apertura a concebir, de acuerdo al fin de este capítulo, la Resiliencia, la Identidad y el poder como mecanismos que interfieren en el desarrollo del individuo y del colectivo.

Se puede entender que hay múltiples modos de interpretar la realidad, cualesquiera que sean, requieren de una forma de análisis crítico; sea cual sea el relato (visual, narrativo, experiencial...), la Resiliencia y su estudio recupera sentido cuando se interpreta desde la experiencia vivida en planos tanto intelectuales como instrumentales.

A continuación, continuaré abordando una perspectiva de la Resiliencia como factor educativo de la transformación que se acerca a comprender cómo las vidas simplemente no cambian

debido al fenómeno adverso en sí, sino que se debe a cómo aprendemos e incorporamos nuevas formas de constituirnos ante un problema. Desde el constructivismo, este proceso requiere de una postura consciente (Vygostky, 1962), permeable al cambio, a la modificación de patrones, que se traduce, de acuerdo a la pedagogía crítica, en la idea de transformación social. El acto educativo y una pedagogía reafirmadora (para la resiliencia), se introducen en el estadio de creatividad social (Villasante, 2006), aludiendo a la célebre frase de Albert Einsten, 'si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo'. El acto educativo, el relevante y significativo, dicho de otro modo y muy entre comillado, el 'verdadero', requiere de operaciones intelectuales y/o instrumentales distintas a las establecidas cultural, social y/o individualmente. Se empieza a afrontar y aprender de la adversidad, cuando se aprende a superarla o convivir con ella, que a la postre, lleva a una constitución distinta del ser y del estar.

Esto da lugar a un entendiendo del 'Yo' y del 'Yo social', como la estructura compuesta por varias historias, por el cruce de distintos 'Yoes' dentro de uno mismo en relación con las estructuras de otras personas y sistemas. Esto genera perturbaciones en el desarrollo de las narrativas generando, pues, contradicciones y conflictos en uno mismo. Es decir, el elemento disruptivo que tiene el cruce de experiencias y significados hace de nuestros relatos un entramado complejo, no lineal y controvertible, de la propia realidad y de lo que somos.

Por ello, en cualquier historia de vida, en los relatos que se generan de cada uno, es posible ver las contradicciones, las fricciones que acarrear las propias historias al narrarse. De hecho, esto es un acto educativo en sí mismo. En los procesos

resilientes, la superación de la adversidad modifica la realidad y, por tanto, lo que somos.

Esta última idea es realmente interesante para entender que la construcción social, cultural, personal... se genera a partir de encuentros que hacen vertebrar la experiencia a través de *iconos* o *actos simbólicos* por los cuales interpretar o construir el significado de vida, y junto a la fricción con otras recreaciones simbólicas que ofrecen la intersección de experiencias y relatos. Sobre esto último Bauman (2006, pp. 75-76), en su obra *Vida* recupera a Adorno, expresa cómo la cultura (flujo de identidades) requiere del conflicto entre narraciones antagónicas a la hora de generarse en un plano público; aclaro, en un plano en el que interpretar y visualizar elementos culturales concretos que hace posible las pertenencias identitarias necesarias para el desenvolvimiento en el plano social y, añadido, la promoción de la resiliencia.

Por ello, el conflicto y las diferentes perspectivas sobre una misma realidad es lo que genera la consciencia de la construcción de la identidad y, por ende, de la realidad. Atender a la subjetividad es abrir las puertas a la noción de la colectividad desde el plano de la diversidad.

En este momento, y retomando ideas anteriores, se puede decir que la identidad colectiva juega un papel importante a la hora de comprender los patrones y elementos subjetivos. De ahí, por ejemplo, se entiende por qué los grandes relatos son capaces de generar posicionamientos ideológicos generalizados, axiomas, etc. Esta identidad colectiva es importante en cualquier proceso resiliente, en el que en cierto modo la capacidad de cambio también es contextual; requiere, aún aceptando la dificultad que acarrea, de unas condiciones

no favorables, pero sí permeables a las nuevas construcciones del 'Yo' en que se generan.

Según esto, se observa cómo cualquier persona, cualquier experiencia pasa por un proceso con múltiples posicionamientos; las narrativas, o el conjunto de ellas, pueden o se mueven en un mismo espacio tridimensional, que asume y genera al mismo tiempo las múltiples representaciones subjetivas. Estas tres dimensiones se entienden a partir de: las vivencias, las experiencias y el relato interpretativo de ambas.

La identidad se va desarrollando a través de la búsqueda de esa puesta de subjetividades colectiva que hace conformarnos con el reconocimiento con el otro y en el que a través de las vivencias genera una comprensión y una construcción del entramado simbólico que las une (Cortés, 2009 y 2011). En este sentido, de acuerdo con Rivas (2003, p.114):

cabe pensar que cualquier grupo humano mínimamente constituido (dotado de una intencionalidad común, podría decir) desarrolla sus propias formas culturales, que, en definitiva, vienen a ser pautas organizativas básicas que permiten la supervivencia del mismo.

La búsqueda continúa del 'yo social' es como el arroyo que va conformando al medio y al mismo tiempo el medio que le conforma a él. Hay cuestiones naturales, esenciales, que nutren la naturaleza del arroyo (que se materializan en lo que he denominado como *praxis biológica*), y en ocasiones se desborda, a veces pidiendo auxilio, otras simplemente reclamando lo que es suyo. Esa es una pertenencia temporal, plural y múltiple (Aceves Lozano, 1997, p. 2), un reclamo que va más allá de una posesión.

En este sentido, Manuel García-Carpintero (1996, p. 337), apunta cómo “la realidad misma es, pues, lógica; la sintaxis lógica que articula el lenguaje no es en rigor, sino un reflejo de la sintaxis lógica que articula el mundo”. La sintaxis lógica no es impuesta arbitrariamente a las cosas por el lenguaje, sino que las posibilidades en ella recogidas por los ‘nombres’ son exactamente las posibilidades que de hecho admiten sus significaciones, los *objetos*. Entonces se abre de nuevo una puerta al carácter subjetivo de entender la realidad. Lo que se designa es fruto y causante de los espacios de interacción o relación, pero esto último se inserta en una dimensión compleja, plausible e interconectada con esferas y dimensiones de ópticas distintas. Soy capaz de ver aquello que de alguna manera puedo explicar y/o sentir.

Aquí es donde entra en juego el proceso resiliente requerido de esta perspectiva crítica: la intencionalidad en la búsqueda de rasgos identitarios que nos lleva a la transformación. Al igual que no existe una vida igual a la otra, tampoco hay un proceso resiliente igual a otro; intentar encontrar fórmulas o soluciones concretas y únicas significaría someter la noción del mencionado concepto a un encorsetamiento más cercano a la estigmatización de una patología. Se abre la veda a que las personas en situaciones de cambio puedan generar los procesos resilientes que le sirvan para cada uno. Lo que sí se pueden definir son los elementos intrínsecos y extrínsecos del proceso resiliente que permitan desarrollarse. Son puestas en común de lo necesario para avanzar, como fórmulas donde cada uno/a pone su esencia en la transformación de su vida. La Resiliencia no es sólo un mero proceso, sino una característica identitaria, es por ello que normalmente me refiero a la Identidad Resiliente desde una mirada educativa.

Profundizando en estas aproximaciones, puedo apoderarme de verdades nunca absolutas, pero sí momentáneamente válidas, por las cuales poder observar, comprender y actuar en la realidad que me ha tocado vivir. En ocasiones, estas verdades se desmontan por completo para hacer introducir otras nuevas; otras veces son la propia evolución lineal de la lógica de las verdades implementadas las que caen por su propio peso. A pesar de hacer diferencias, ambas verdades requieren de una evolución contextual, histórica, cognitiva... para desmontarlas o reconstruirlas de manera armónica, tal y como Pablo Gentili (2011, p. 27) lo entiende:

“Armonía” y “equilibrio” del orden extenso no significa que cada uno deba tener garantías preestablecidas para la satisfacción de su voluntad y sus deseos, sino la existencia de una esfera de intercambios abierta en la que cada uno pueda poner libremente en juego su voluntad y sus deseos sin la interferencia de otros, asumiendo el riesgo subyacente a toda acción individual, esto es, la posibilidad de ganar o perder.

La ruptura de las verdades es, desde la resiliencia, una característica esencial para comenzar a configurar y restablecer nuevas formas de vida. En este sentido, cabe decir que nunca se puede romper con el pasado; o mejor expresado, nuestro pasado nos marca, pertenece a las personas tanto como el presente, pero es narrado, recordado y construido de acuerdo a un presente temporal.

Si parto de la primera definición de *verdad* (tomada como absoluta) y la relaciono con el concepto de Resiliencia, se puede observar cómo encaja perfectamente en las perspectivas psicologicistas que se desprenden del ‘yo’ a través de fricciones, rupturas y superación, para ser un otro

‘yo’ mejor. En cambio, si se cruza de la misma manera la segunda acepción que he asignado a la ‘verdad’ (como agente temporal), observo cómo la Resiliencia es un proceso que va desmontando, reconstruyendo y reconfigurando el ‘yo’, al mismo tiempo que transforma la realidad. Me intento alejar, entonces, de dualidades entre el bien y el mal, entre el trauma y la normalidad, para adentrarme en esferas simbólicas más amplias, relacionales y evolucionistas que tienen que ver con la transformación social. Es un relato distinto que descoloniza las tradiciones epistemológicas y ontológicas más aferradas a la verdad absoluta.

Según la hermenéutica de Gadamer (2002), es interesante atender al fenómeno interpretativo desde las lógicas particulares a la hora de crear un universo simbólico. No se refiere a un ‘yo’ individual, sino al ‘yo’ colectivo, en el que la simbología es referida desde distintas construcciones subjetivas que configuran la realidad -resiliente en este caso. A pesar de la tendencia de los grandes relatos en nuestra cultura (y en muchas otras) a la construcción de afirmaciones, dogmas... lo que pretendo con esta conceptualización de Resiliencia Pedagógica es esa ruptura precisamente con modelos encorsetados en la estandarización.

No obstante, en cualquier caso, también se requiere de un proceso por el cual llegar a una interpretación de la realidad. Foucault (1994a: 95), expresa que incluso en la conversión de un principio filosófico la atención del ‘yo’ viene constituida por una forma de actividad. Este ‘yo’, bajo esta perspectiva, retoma la necesidad de actuar (designar, reconocer...) dentro de la realidad colectiva. ¿De qué manera se entiende lo que soy?, ¿puede sólo ser por asimilación o identificación de facto en nuestro entramado simbólico, ético o moral?

Abordar la Resiliencia en la praxis educativa: el sentido de ser, estar y hacer comunidad

La vida nos sorprende con situaciones, ya sean puntuales o reiteradas, que nos hacen una mella o daño en nuestra persona, y/o a otras personas de nuestro entorno. Son circunstancias inevitables, parte de la vida misma pero que, entiendo, hay que aprender a manejar; los conflictos, las adversidades ya sea en la vida personal, laboral, social o familiar nunca desaparecerán porque son parte del inseparable acto de vivir. Lo importante de ello es ser capaz de aprender a transformarlas para que nuestra vida, nuestro contexto próximo y, simplemente, la vida de nuestros seres queridos, vecinos, estudiantes... sea mejor, sea más digna y feliz. Para este proceso de transformación, estimo importante hacer alusión a la Resiliencia desde un enfoque educativo y político, como vengo apuntando en páginas atrás.

En este sentido, la Resiliencia es algo que se posee, ya que es una cualidad y mecanismo (al mismo tiempo), que ayuda al ser humano a la hora de afrontar situaciones verdaderamente difíciles y enconadas en problemáticas culturales, sociales y existenciales. No obstante, en gran medida la Resiliencia se puede promocionar, a través de procesos críticos de educación. Mirar la resiliencia como cualidad educativa, es entenderla como ese tránsito educacional en que el individuo o las comunidades se transforman y salen fortalecidas ante condiciones hostiles, que atentan directamente contra un desarrollo pleno de las personas intervinientes (Forés y Grané, 2008).

Todo esto implica un manejo efectivo de las emociones y el empleo de estrategias afectivas, sociales y de comunicación que permitan reconocer, enfrentar y modificar las situaciones difíciles. Desarrollar una identidad resiliente, tiene que ver

con mecanismos relacionados con proyecciones positivas/ reafirmadoras vinculadas a nuestras vidas y que, sin intención de establecer ninguna máxima, paso a enumerar algunas, fruto de estudios cualitativos y otros narrativos sobre identidad resiliente: Empatía, Autoconocimiento y proyecto de vida, autonomía, pensamiento crítico, Confianza, responsabilidad, creatividad y pensamiento divergente (Brooks y Goldstein, 2004; Grotberg, 2006; Vanistendael y Lecomte, 2002; Cortés, 2013, 2014, 2015)

Tal y como se puede observar, estos rasgos de la identidad resiliente se establecen desde dos dimensiones: la personal y la colectiva. No es posible entender las trayectorias vitales de los individuos sin comprender su contexto; cualquier transformación, que aparentemente parece ser individual, nunca lo es debido a que está en relación y sujeta al contexto y, por lo tanto, a la comunidad. “Tratar las consecuencias del trauma (...), nos conduce a posicionarnos, como cuidadores, en la frontera de lo individual y lo social” (Barudy y Marquebreucq, 2009, p.157).

Es realmente interesante observar como los mencionados rasgos o mecanismos resilientes, con sus matices, responden al fin al cabo a una manera orgánica de entender las relaciones interpersonales. La resiliencia organizacional, por ejemplo, entiende que el ser humano se agrupa o se ve requerida de un colectivo, para, por un lado, adquirir y visualizar aquellos matices identitarios que los hace ser en sociedad y, por otro lado, perseguir objetivos, expectativas, metas... comunes.

La construcción de comunidad, por lo tanto, requiere de formas colectivas identitarias que friccionan, construyen y articulan el sentido de hacer comunidad.

La noción de Comunidad no es algo que viene dado o que puede ser dependiente en sí misma. Más bien, la idea de comunidad viene unida a las diferentes formas de identidad colectiva que realmente han sido creadas. Comunidad, en este sentido, es siempre un concepto frágil y fracturado; adquiere siempre variables formas e involucra distintos tipos de poder. Incluye, acoge y fortalece, pero al mismo tiempo también excluye (Johnson, 2009, p. 5)²⁷

Al hilo de esta idea de construcción de comunidad como práctica resiliente, en el grupo de investigación ProCIE, comenzamos una investigación sobre Resiliencia y Creatividad (ReCREA), que tengo la posibilidad de coordinar. Uno de los escenarios de investigación narrativa que desarrollamos fue la recuperación de los relatos de un grupo de mujeres, de un contexto desfavorecido, que se estaban organizando. Aunque este caso ya dio a su fin, y no acabó en ningún informe de investigación ni divulgación académica por deseo expreso de las participantes, si nos sirvió para pensar y pensarnos.

Tan solo en los primeros encuentros, observamos que como organización de mujeres -resilientes-, asumen y demandan la necesidad de ser reconocidas. No solo como un colectivo de mujeres, sino también como mujeres más allá del colectivo en sí; ellas quieren transformar su realidad, pero sin olvidar quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde van. Quieren desprenderse de etiquetas, de costumbres micro-culturales... al mismo tiempo que reivindican su identidad. Pudimos observar que el acto de constituirse, de repensarse... tuvo un efecto directo, no solo en ellas como mujeres, sino a su Comunidad.

Todo ello conecta con lo que María José Moruno (2010, p. 105), expresa sobre las Mujeres organizadas:

27. Traducción Pablo Cortés.

Afloraron a la participación para la igualdad, desde la soledad de su ser mujeres, interpretando su realidad y abriendo sus perspectivas mientras sufrían la situación de inferioridad a la que siempre hemos estado relegadas (...) Las Mujeres organizadas hemos logrado situar el agravio de la desigualdad entre hombres y mujeres en los lugares visibles (...) fortaleciéndonos unas a otras en las Asociaciones, nos hemos puesto en el camino que nos lleve hacia una sociedad más humana por más igualitaria. En este caminar ha habido dos constantes, dos guías:

1. La convicción de que los colectivos de mujeres, las mujeres, constituyen un elemento activo imprescindible en la construcción del Bien Común de los pueblos.
2. La defensa de la Participación en la toma de decisiones, de la ciudadanía, sobre los asuntos que nos afectan, como clave de la Democracia.

Como se puede observar, es un proceso poderosamente político que trasciende siempre de lo individual o de una causa concreta. Al respecto, la Resiliencia no se entiende como una trayectoria de transformación para la adaptación al medio (una visión darwinista en la que caen muchas investigaciones al respecto), sino que la Resiliencia Educativa pone en tela de juicio ese mismo medio y aunque pueden haber causas personales, se actúa y se reacciona ante y a través de la adversidad colectivamente.

Retomando estas ideas que van emergiendo, sobre lo colectivo, es interesante rescatar el concepto de *partnership* (Smyth, 2011, p. 111), que va más allá de la noción de colaboración, asociación... para abrirse a una mirada más amplia, entendiéndose como los espacios y lugares para forjar “nuevas, genuinas y duraderas relaciones”; en otras palabras,

la gestación de escenarios para el apoyo mutuo y la crítica política (Giraldez, 2010:12), en su dimensión más amplia.

Smyth (opus cit.), presenta algunos pilares filosóficos para comprender el sentido de *partnership* y, por tanto, de comunidad que, como expondré posteriormente, guarda fuertes sintonías con la idea de Resiliencia que vengo trabajando desde 2011. Estos pilares son:

- *Relacional* – que atribuye al individuo (a la persona) más importancia que a la propia organización, institución, sistema político o estructura física.
- *Inclusivo* – siendo acogedora de los más desfavorecidos.
- *Participativo* – la comunidad sitúa su propia agenda y promueve y anima a las personas líderes locales (del territorio).
- *Conectado* – se preocupa por construir redes de asociaciones.
- *Socialmente justo* – se preocupa por cómo se construyen las desigualdades, se sostiene y mantiene y cómo se interponen en la jerarquía de privilegios.
- *Sostenible* – reconociendo fuerzas para construir capacidades y posibilidades de futuro. (Smyth, 2011, pp. 111-112)

La resiliencia como fenómeno humano, teniendo en cuenta los matices sobre subjetividad e identidad de páginas atrás, se manifiesta a través de la comprensión de cómo se configura en un plano social, comunitario; esto es, cómo la Resiliencia se desarrolla en la constante tensión relacional entre individuo y comunidad.

Ahora bien, de acuerdo a los pilares antes mencionados del concepto *partnership*, una trayectoria resiliente requiere ser

consciente del propio proceso de transformación y repercute estrechamente en la modificación de entornos próximos; requiere de una identificación, además, solidaria con Otros/as, para amplificar los procesos de crecimiento. Esto se vincula a los marcos teóricos y pragmáticos que defino en otros trabajos sobre cómo se forja la Resiliencia Educativa (a la que denomino Pedagogía de la Reafirmación) (Cortés, 2011, 2013, 2015), y que son:

- Reconocimiento, Reinterpretación y Reacción (dimensión teórica)
- Posibilidad –confianza y reconocimiento-, Refracción y Responsabilidad (praxis resiliente)

Por un lado, sobre los primeros conceptos, cabe decir que la persona u organización resiliente, (1) se concibe cuando es capaz de pasar por este proceso de reconocimiento de la realidad (problemática, adversidad) y su relación con la misma (reconocerse a sí mismo); (2) el objetivo es configurar o materializar nuevas formas de relacionarse con la misma, de alguna manera actuar en ella reinterpretándola y reinterpretándose, para (3) ser capaz de Reaccionar en ese escenario.

En este sentido, al igual que la Comunidad y el *partnership*, son sostenibles, la Identidad resiliente tiene esa visión de futuro constante, por lo tanto, no se configura como rasgo temporal o finito, sino que es parte de la identidad y se modifica, articula y gesta en el transcurso vital de las personas u organizaciones.

Por otro lado, los procesos de gestión o promoción resiliente, que acabo de mencionar, se materializan en tres ejes fundamentales y que se superponen constantemente (el uno

no lleva necesariamente al otro); a esto lo denomino como los **condicionantes** en resiliencia:

- **Posibilidad.** Una vida resiliente, requiere de concebir espacios, lugares... tanto intelectuales como instrumentales y/o físicos, que posibiliten su mecanismo resiliente; es decir, a través del reconocimiento y la confianza (en sí mismo y en Otros/as), se generan trazos que son permeables al cambio, que aceptan la situación problemática o adversa como algo causal y que de facto no debería configurar de esa manera.
- **Refracción.** La resiliencia se forja a través de la relación con el Otro/a y con lo Otro; una vida resiliente requiere de experiencias que les sirvan, no de guía, pero si en las que reflejarse y resonar. Los procesos de refracción, tienen que ver con la construcción comunitaria de la persona u organización resiliente, en términos de solidaridad, compromiso e inclusión.
- **Responsabilidad.** Ser resiliente, requiere, además de esfuerzo y constancia en la lucha, de un alto grado de responsabilidad. Es una valor intrínseco que define el compromiso que los sujetos tienen y adquieren.

A partir de aquí es cuando entiendo que la Identidad Resiliente se forja en la medida que seamos capaces de desarrollar una conciencia crítica (personal y colectiva) en torno a las situaciones adversas. Ser capaz de conocer y reconocer los sistemas en los que nos movemos y ser capaz de actuar estratégicamente para el cambio.

La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre (y la mujer -añado-), tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. (...) No es representación, sino una condición de presentación.

Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano. (Freire, 2002, p. 15).

Por lo tanto, esa dimensión transformadora debe pasar por una razón, es decir, por identificarla y actuar de manera intencionada; esto es lo que hace activarse la conciencia humana, que es capaz de romper cualquier muralla cultural. “Traspasa más allá de las cosas que alcanza y, porque las sobrepasa, puede enfrentarlas como objetos” (Freire, opus cit. p. 16). En este sentido,

Reconfigurar quienes somos y contra qué conflictos nos encontramos y qué nos podemos encontrar, es clave para el desarrollo de una pedagogía reafirmadora, donde la consciencia crítica del mundo en el que nos movemos es la vía por la cual poder liberarnos (Cortés y Villa, 2011, p. 79).

Esto está estrechamente ligado o cumple el mismo cometido que la pedagogía crítica. De hecho son dos fenómenos anfibios que se gestan en la transformación. La pedagogía crítica se centra en estudiar los fenómenos adversos (desigualdad, pobreza...) y las estrategias teóricas con que combatirlos (McLaren, 1998, pp. 226-230), y la Pedagogía de la Reafirmación (Resiliencia Pedagógica), se coloca en una posición para profundizar en qué ocurre cuando nos transformamos. En otras palabras, ¿cómo aprendemos a identificar en qué tipo de sociedad, problema... vivimos? Y ¿qué aprendemos cuándo la transformamos y nos transformamos?

Es por ello que la Resiliencia, tal y como la entiendo, es educativa en sí misma, y por tanto, política.

La educación representa una lucha para definir el significado y una lucha sobre las relaciones de poder. Hacer lo político más pedagógico significa utilizar formas de pedagogía que traten -matizo, a las personas- como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis, a la investigación -y añadido- al cambio (opus cit., p. 226).

Cuando soy capaz de transformarme, al mismo tiempo estoy cambiando el mundo. Para ello, la resistencia es el mecanismo que tanto para la Resiliencia como para la Pedagogía crítica, sostiene el motivo de sus existencias. Resistir como forma de vida, es incorporar la Resiliencia como rasgo identitario y, para ello, es necesario ser conscientes de qué y ante qué resistimos.

Nos parece muy claro (...), que al presentar esta exigencia radical -la de la transformación objetiva de la situación opresora- combatiendo un inmovilismo subjetivista que transformase el tener conciencia de la opresión en una especie de espera paciente del día en que ésta desaparecería por sí misma, no estamos negando el papel de la subjetividad en la lucha por la modificación de las estructuras (Freire, 2002, p. 47).

Comportamiento resiliente en el trabajo educativo

Como profesor e investigador creo que la investigación, tal y como la concibo y he expuesto antes, juega un papel fundamental en el compromiso del cambio social; la investigación al servicio de la sociedad necesita de agentes críticos que la conformen y se articulen para ese fin. La investigación no debe estar sujeta a los mercados o a los intereses del Poder, sino en y para la construcción de una sociedad inclusiva y justa.

Por lo tanto, los agentes educativos, tenemos la responsabilidad de posicionarnos para ser receptores de las diversas culturas, experiencias... en las que viven, al menos, las personas con las que trabajamos. Este no se reduce a una cuestión 'profesional', sino más bien se incorpora, desde mi punto de vista, en un plano deontológico que nos lleva a definirnos como personas, como trabajadores/as de la enseñanza, de la investigación... Posicionarnos en el paradigma de la pedagogía crítica, trasciende a cómo nos concebimos frente a nuestra posición, tarea o labor social. Por lo tanto, nuestra forma de relacionarnos con el mundo no puede ser de otra manera.

La indiferencia moral, junto a una disposición de decir poco sobre el papel que los intelectuales pueden jugar como críticos sociales comprometidos y opositores, a menudo hace más que crear disculpas y una retirada al paradigma del cinismo cómodo como la voz de la civilidad (Giroux, 2014, p. 162).

No somos libertadores de nada, ni nuestro papel es siquiera iluminar el camino a seguir, precisamente es lo contrario. Se trata de un compromiso y responsabilidad sobre lo que hacemos diaria y cotidianamente en nuestros escenarios y sobre nosotros mismos. La enseñanza debe ser siempre revisada e iniciada en uno mismo. "No entregamos conocimiento", sino que lo creamos de manera relacional y creyendo profundamente en el ser humano (Freire, 2002, p. 81).

En un artículo que publiqué en Cuadernos de Pedagogía matizaba esto que vengo relatando a partir de tres principios educativos/docentes (Cortés, 2014, p. 69), que explico con más detalle en esta ocasión:

1. Principio de la Ruptura. El trabajo educativo (que incorpora docencia e investigación), “no requiere representar el modelo tradicional de asistencia y terapia social (de enseñanza añadido), sino trabajar con las personas para establecer otras formas posibles de desarrollo personal y social”

2. Principio de la dialogicidad. “Al igual que se debe conocer y reconocer al Otro, los educadores debemos conocernos y ser reconocidos por el Otro”

3. Principio de la Diversidad. “La promoción de espacios permeables a la diversidad, esto es, reconocer dónde cada uno debe, desea y puede desarrollarse”

Estos principios entiendo que son necesarios incorporarlos en nuestro papel como agentes educativos; los procesos de transformación, y por tanto críticos, demandan cuestionarse, de-construirse, aprenderse y desaprenderse; demandan nuevas formas de ser y estar para construir comunidad.

La institución universitaria, la escuela y otras instituciones sociales se han quedado ancladas en un modelo fruto de perspectivas modernistas sujetas a una comprensión ‘mercantilista’ del mundo; todo está sujeto a una medida, a una racionalidad anclada a la cantidad y no a la cualidad. En este proceso, a las instituciones, como mencionaba anteriormente de acuerdo con Smyth, se le otorgan una autoridad/reconocimiento que se impone y está por encima de las personas, de los individuos. En esta situación, se entiende que la institución impone y el individuo obedece. Es por tanto que “necesitamos encaminarnos hacia una nueva humanidad social” (McLaren y Jaramillo, 2006, p. 167), en la que recuperemos un sentido distinto de nuestros roles como ciudadanos, académicos, maestros...para, de este modo, ser

las personas las que hacen y producen a las organizaciones e instituciones sociales. Esta nueva humanidad social es resiliente en sí misma.

Necesitamos trabajar con el objetivo de convertirnos en productores asociados, que trabajan en condiciones que harán progresar la naturaleza humana, donde la medida de la riqueza no sea el tiempo de trabajo sino la solidaridad, la creatividad y el pleno desarrollo de las capacidades humanas. Esto solo puede ocurrir fuera del universo social del capital (McLaren y Jaramillo, opus cit., p. 167).

A modo de conclusión. La resiliencia como acto político desde lo cotidiano

La creatividad de la red de células que viene experimentando desde hace millones de años, para sobrevivir en entornos difíciles y sorprendidos, ha construido una memoria en nuestros cuerpos a la que le deberíamos prestar más atención. Tanto por su capacidad de dar señales de alerta como por su capacidad de solucionar conflictos internos. Vivimos en un planeta simbiótico con una enorme capacidad creativa que apenas sabemos aprovechar, tanto en los ecosistemas en los que vivimos como en nuestros sistemas internos. (...) De las relaciones entre lo micro y lo macro podemos además sacar valiosas enseñanzas metodológicas para las construcciones sociales (Villasante, 2002, p. 123)

Para entender un proceso Resiliente, desde diversas miradas y puntos de vista, es necesario llegar a entender cómo se tejen las relaciones micro y macro políticas en las que estamos inmersos. Para ello hay que comenzar a partir del Uno para relacionarte con el Otro, no exigir al Otro para el

provecho del Uno. Esto es la esencia que entiendo de ser, estar y hacer comunidad (como he profundizado en el epígrafe anterior). El acto político viene implícito en cada gesto, en cada decisión que se toma y en cada modo de mirar a la persona que tenemos en frente.

Esta forma de entenderse, de configurarse y otorgarse en sociedad genera nuevos entornos donde se aprecian posibilidades de construir, de manifestarse y también de exigir. Sobre esto último y recurriendo a la idea de responsabilidad y compromiso antes tratada, como seres sociales también esperamos o exigimos de nuestro contexto próximo; es la base de la construcción social de cualquier comunidad. Poder ser identificado y al mismo tiempo tener la capacidad de friccionar los límites por los cuales se moldean las prácticas sociales.

Estoy de acuerdo con Grané y Forés (2012, p. 15), en ser constructores, desde la perspectiva de la Resiliencia, de entornos socioeducativos apreciativos que “es aquel que se caracteriza por promover en cada una de las personas que lo componen la capacidad de reencuadrar la situación, apreciar las posibilidades positivas y ver en el presente los desencadenantes del futuro”.

Ver más allá del hoy, situarnos en el lugar, espacio y tiempo en el que se está y mirar hacia delante, resulta una forma necesaria de comprometerse en esta construcción social de Comunidad. Y, siguiendo con Grané y Forés (opus cit.), “un entorno socioeducativo resiliente es aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales”. En otras palabras, de nuevo, *ser, estar y hacer*.

En este sentido, al igual que la pedagogía crítica, la resiliencia es un punto de partida, no de llegada (Grané

y Forés, 2012). Son supuestos que a través de las múltiples contribuciones generan la insolita cualidad humana de organizarse, de tejerse en variadas redes. Al igual que la Resiliencia, la pedagogía crítica, se construye en el camino. Ni siquiera vienen prefijadas, adosadas a nada ni nadie, sino que requiere ser trasladadas a la praxis social y educativa.

Esta perspectiva, en la que concluyo este capítulo, lleva a atender, desde una mirada educativa, nuestra cotidianeidad. Es en el día a día, en lo cotidiano donde realmente se ejerce la Resiliencia o la Pedagogía crítica. Va mucho más allá del discurso que nos hacemos o hacemos sobre la sociedad, la escuela, la empresa, la familia... sino que aterriza en esa praxis de hacer sociedad, de hacer escuela, de hacer empresa (mercado) o de hacer familia, entre otros muchos quehaceres.

Al respecto, de acuerdo con Mariya Ivancheva Kathleen (2015), que hace un análisis crítico y ético sobre la comercialización de las universidades y se enfoca en el papel de los docentes, expresa, entre otras cosas, que el buen docente no es aquel que obtiene mayores acreditaciones o méritos, sino aquel que se construye como tal en su propia práctica; no se mide en términos capitalistas, sino, aporito, que se demuestra en su día a día.

Y esta idea, esta estrechamente relacionada, con el aporte de Day y Quing (2015), sobre la resiliencia en lo cotidiano; estos autores expresan:

Esta va más allá de la habilidad para gestionar los diferentes escenarios de cambio que los profesores experimentan, y más allá de lidiar o sobrevivir a ello. Es ser capaz de seguir teniendo la capacidad, la aptitud para ser suficientemente resiliente, tener el deseo, la determinación y la energía, así como el conocimiento y el fuerte propósito moral que hace

que los profesores sean capaces de enseñar de forma óptima (p. 45).

En definitiva, somos parte de las trojes de nuestra historia. Alterar las líneas cruzadas por unos pocos, es una cuestión de compromiso y responsabilidad. El objetivo no es imponer nuestro cambio, sino que este sirva para establecer posturas inéditas y viables (Freire, 2002), para transformar el mundo y para que nuestras prácticas sociales tengan pizcas de cada uno de nosotros y nosotras. Ser Resilientes significa re-escribir los relatos de nuestra historia, sin olvidar de dónde venimos, dónde nos encontramos y en qué dirección vamos. Desaprendamos para despojarnos de lo impuesto o dejar rienda suelta a nuestra capacidad y posibilidad de elegir.

Responder la pregunta acerca de quienes somos invita a contar una historia. Contarnos a otros es construir un relato del que somos protagonistas, autores y narradores. Esta construcción es una interpretación narrativa de nosotros mismo, una autocomprensión. Del mismo modo, comprender a otra persona supone comprender las historias que ella nos cuenta o que sobre ella escuchamos (FLACSO, 2002).

Referencias

- Aceves, J. (1997). *Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes*. Ponencia del XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, Jalisco, México, 17-19 de abril de 1997.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona, Paidós.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A.P. (2009). *Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona, Gedisa.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. En *Acta Sociológica* núm. 56, septiembre- diciembre de 2011, pp. 121-128.
- Brooks, R. Y Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. México DF: Paidós
- Clot, Y. (2011). La otra ilusión biográfica. En: *Acta Sociológica* 56. <http://journals.unam.mx/index.php/ras/article/view/29461>
- Cortés, P. (2009). Un claro entre las nubes. Relato sobre mi experiencia como educador y como persona en un centro de menores infractores. En: RIVAS FLORES, J.I. Y HERRERA PASTOR, D. (Coords.): *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro (129-146).
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre Identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica*. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Cortes, P. (2014). 'La voz de Yuli'. En *Cuadernos de Pedagogía* 444, pp. 66-69

- Cortés, P. (coord.) (2014). *Grietas y luces. Experiencias contra la marginación social desde la educación, la ciudadanía y la justicia*. Zambra, ProCIE.
- Cortés, P. & Villa, J.M. (2011). 'Pedagogía de la Reafirmación I. La confianza, la responsabilidad y la refracción como elementos pedagógicos de a resiliencia. El relato autobiográfico de Semi'. En *Diálogos 67-68*, volumen 3, pp. 75-80
- Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A. (2016). 'Education and social change in Spain. From crisis to opportunity'. En *Ethnography and Education*, vol. 11, núm 2., pp. 204-221.
- Cyrułnik, B. (2007). *De cuerpo y alma: neuronas y afectos. Las conquista del bienestar*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2009). *Autobiografías de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia, el retorno a la vida*. Barcelona, Gedisa.
- Day, C. & Qing, G. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid, Narcea.
- De Felipe, J. (2014). *El jardín de la neurología: sobre lo bello, el arte y el cerebro*. Madrid, Boletín Oficial del Estado.
- Dezin, N. (1989). *Interpretative interactionism*. Newbury Park: Sage.
- FLACSO. Clase 13. (2002). 'Narrativa y educación: relatos des/ encontrados en la escuela'. En: *Diplomatura Superior de Postgrado: Currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO, 2002.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia: crecer desde la adversidad*. Barcelona, Plataforma.
- Foucault, M. (1994a). *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994b): *Ethics, Subjectivity and truth*. New York: The New Press.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.
- Gadamer, H. G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- García-Carpintero, M. (1996). *Las palabras, las ideas y las cosas: una presentación de la filosofía del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Argentina: Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Giráldez, J. (2010). 'Prólogo. Barrios de resistencia, personas irreductibles'. En *Luchas y resistencias desde nuestros pueblos y barrios*, Z. López, D. Muñoz y M. Sáez (coords.). Málaga, Zambra, Libreandao y Baladre: 11-14.
- Giroux, H. (2014). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid, Editorial Popular.
- Grané, J. & Forés, A. (2012). 'Vocabularios de esperanza. La generación de posibilidades'. En A. Forés & J. Grané (edits.). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid, Narcea.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa
- Johnson, R. (2009). 'Introduction. No easy answers: Jeremy Brent, Southmead and "Community"'. En *Searching for Community: Representation, Power and Action on an Urban Estate*, J. Brent (ed.). Bristol, Policy Press: 1-10.
- Kathleen Lynch, M.I. (2015). 'Academic freedom and the commercialisation of universities: a critical ethical analysis'. En *Ethics in science and environmental politics*, vol. 15: pp. 6
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La intemrrible construcción de identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga, SPUMA.
- McLaren, P. & Jaramillo, N. (2006). *Pedagogía y praxis en la era del Imperio*. Madrid, Editorial Popular.
- McLaren, p. (1998). 'Pedagogía cróitica, las políticas de la resisitencia y un lenguaje de esperanza'. En *Sociedad, cultura y educación*, H. Giroux y P. McLaren. Madrid, Pedro Miño: 215-257.
- Manciaux, M. (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

- Marina J.A. y de la Válgoma, M. (2001). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.
- Moruno, M.J. (2010). 'Asociaciones de mujeres, instituciones y cambio social'. En *Mujeres, sexo, poder, economía y ciudadanía. XX Taller de Política Feminista*'. Madrid, Fórum de política feminista: 105-108.
- Palomar-Lever y González-Valdez (2010). 'Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos'. En *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Rivas, J.I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar. Marco Institucional y comportamiento individual. *Revista Educar* 31, pág. 109 – 119.
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, D. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Saavedra, E. (2011). *Investigación en resiliencia. Algunos estudios cualitativos y cuantitativos*. Alemania, EAE.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Londres, Continuum Internatinal Publishing Group.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Vergely, B. (2004). Enfoque filosófico de la resiliencia. En Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., et al. *EL realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Villasante, T. R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid, Catarata.
- Vygostki, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MIT Press.



LA DIRECCIÓN ESCOLAR COLONIZADA

EL MUNDO EMPRESARIAL EN
LA ESCUELA

Carolina Yelicich
Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad de Córdoba

La dirección escolar ha sido y es objeto de numerosas producciones y constructos teóricos con el objeto de interpretar la tarea de los directivos, elaborar perfiles sobre el rol y en múltiples ocasiones, orientar en tono de manual hacia el deber ser de la función directiva, para brindar asimismo sugerencias a los directores de instituciones educativas.

Estos estudios se desarrollan en el marco de procesos de reestructuración del papel del Estado y la implementación de políticas de corte neoliberal con sesgo mercantilista, que han alterado sustancialmente el trabajo tanto de docentes como de directivos y con ellos, las exigencias a los sistemas educativos. Los procesos de reconfiguración de la función pública con el objeto de optimizar la administración de los servicios del Estado y superar la considerada pesada burocracia tradicional, se han trasladado a los centros educativos. Podemos identificar como lo denominada Nueva Gestión Pública (NGP) ha calado en los modos de organizar y entender la administración y el gobierno de las escuelas, al instaurar lógicas de eficiencia, calidad y productividad en los procesos escolares.

El director administrador, encargado del cumplimiento de la norma, representante del Estado en la escuela se mixtura con la demanda de un director gerente, quien debe ser capaz de llevar las riendas de una organización educativa de la misma manera en la que se conduce una organización empresarial, pese a las inmensas diferencias entre escuela y empresa. Desde la identificación de la dirección escolar como tarea de coordinación y administración de la institución educativa, asistimos a la transformación de los discursos y las prácticas para comenzar a identificar al director escolar como un líder emprendedor, responsable de forma unipersonal de una gestión innovadora, competente, centrada en la calidad y

los buenos resultados, un chief executive officer (CEO, por sus siglas en inglés) del centro educativo (Lima, 2011).

El presente artículo persigue como objetivo analizar las transformaciones que ha sufrido la dirección escolar en arreglo a las ideas de mercado, analizando para ello la presencia de lógicas administrativas burocráticas mixturadas con lógicas empresariales en las prácticas de los directivos de centros educativos. Este trabajo se desprende de una investigación doctoral en curso centrada en el análisis de la dirección escolar en la ciudad de Córdoba, Argentina y en la ciudad de Málaga, España. Por tanto, las reflexiones aquí vertidas pretenden dar cuenta de procesos en marcha más que conclusiones. Se espera, por tanto, siguiendo a Lima (2011)

establecer una relación tensa, pero productiva, entre el condicionamiento estructural de ciertas políticas y agendas, “globalmente estructuradas” (Dale, 2001), y las especificidades y la autonomía relativa de distintos contextos de decisión, buscando escapar tanto a las perspectivas enteramente subyugadas a las sobredeterminaciones estructurales, cuanto a enfoques de tipo insular y atomizado (p. 6).

El texto se presenta organizado en cuatro apartados que actúan al mismo tiempo como niveles para el análisis. En el primer apartado se analiza la relación entre globalización, neoliberalismo y reconfiguración del Estado para la reorganización de la función pública de la mano de la Nueva Gestión Pública (NGP). En el segundo apartado, se examina la penetración de las lógicas de mercado en los sistemas educativos para analizar cómo éstas lógicas se conjugan con la administración tradicional y a continuación, en el tercer apartado, analizamos la mixtura de esas dos lógicas en la

función directiva de centros escolares. Por último, en el cuarto apartado, se ahonda en las prácticas mercantilistas y privatizantes en la dirección escolar.

Discurso neoliberal, reforma del estado y nueva gestión pública (NGP)

El capitalismo como sistema económico y productivo, la mundialización emplazada como nuevo esquema de relaciones y la globalización instalada como proceso social y forma de vida han implantado en las últimas décadas, transformaciones en todo sentido. La globalización conceptualizada como “un proceso, sin precedentes, de intensificación de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales en escala mundial” (Mendes, 2007, p.108) provoca la ruptura de las fronteras nacionales, involucrando a todos los países en una economía y un escenario global en donde la dependencia local-global se acelera vertiginosamente.

La globalización da cuenta de poderosos flujos de intercambio y comunicación acelerados por la revolución tecnológica, genera nuevos patrones de trabajo basados en un desarrollo postfordista de la mano de estrategias de innovación y flexibilización en un contexto de mercados globales que superan las barreras de regulación local. En esta nueva forma de producir, la educación se transforma en un insumo clave y en un bien de mercado (García Delgado, 1997).

A la par de los nuevos escenarios planteados por la globalización, la crisis del Estado de Bienestar, resumida en pocas palabras como “la caída de las tasas de crecimiento, aumento del desempleo, deterioro de salarios, crecimiento de la pobreza y la desigualdad” (Mejía-Ortega y Franco-Giraldo, 2007, p.475), desencadena una revisión de los principios

organizativos del Estado y un replanteo de la relación Estado -sociedad civil - mercado. En esta proceso, el mercado económico financiero se reposiciona y adquiere nuevas dimensiones. Para Sverdlick (2006)

lo que abonó el consenso para la reforma del Estado, fue la idea generalizada de un Estado deudor, ineficaz, burocratizado, lento, incapaz de gerenciar sus “negocios”, conjuntamente con un fuerte cuestionamiento a la gobernabilidad en el nuevo escenario mundial “globalizado” (p.67).

Este discurso implanta una “necesaria” reforma del Estado, en los que algunos han dado en llamar la solución neoliberal (Harvey, 2007), alterando de forma drástica el orden mundial, el mundo del trabajo y la vida de las sociedades. Isuani y Nieto Michel (2002) expresan al respecto que

las estrategias y políticas de privatización, desregulación y flexibilización laboral intentaban revertir los desajustes introducidos por el keynesianismo. La privatización reduce la presencia estatal en la producción de bienes y servicios y la capacidad de generar o mantener puestos de trabajos en el sector público, la desregulación limita la capacidad estatal para intervenir en la economía y la flexibilidad laboral ataca el poder de los sindicatos y la rigidez del keynesianismo para los desplazamientos al interior y hacia el exterior del mercado laboral.

Se inicia así el tránsito hacia una nueva etapa histórica cuyos parámetros se alejan claramente de los keynesianos y se aproximan al prekeynesiano o liberal, razón por la que recibe el rótulo de Neo-liberal (p. 6).

El Estado mínimo proporciona un espacio adecuado para la instalación del mercado como regente en todos los órdenes de la vida social.

Los teóricos del neoliberalismo postulan que la transformación del Estado y de la economía puede llevarse a cabo, si se parte de tres grandes principios: Liberalización: tanto para el comercio como para las inversiones, bajo el supuesto de que estas acciones generan crecimiento económico y la consiguiente distribución de la riqueza. Privatización: transferencia de las actividades productivas y de servicios del sector público al sector privado. Desregulación: reducir al mínimo las normas que limitan la actividad económica. En relación con este reordenamiento económico, se persigue una no menos radical transformación en la mentalidad de las sociedades, de acuerdo con una particular visión de la libertad y de la dignidad humanas (Cardet Chaveco y Rodríguez Rodríguez, 2011, p.1000).

La investida del neoliberalismo instala un discurso único, una narrativa aplicable indistintamente a cualquier ciudadano: el capitalismo como la vía para el desarrollo, crecimiento y bienestar de los países, el libre mercado como la balanza que equilibra las desigualdades a la vez que garantiza el disfrute de las libertades individuales, la privatización como solución a la ineficacia del Estado en la gestión de los servicios públicos y la propiedad privada como derecho y forma de vida en un contexto de consumo creciente.

La planificación en el proceso productivo, el trabajo programado por sectores, la especialización en las funciones y la estandarización de los procedimientos a seguir, la reglamentación como principio organizador de la función pública y base de la administración pública tradicional, se

ven cuestionados y reemplazados progresivamente por una organización del trabajo centrada en el conocimiento, los proyectos focalizados, la comunicación como estrategia, los objetivos a mediano y largo plazo, la rotación de tareas, el trabajo en grupo, la calidad asociada a la eficacia como norte y la responsabilidad colectiva. Según Novick (2000) “la productividad deja de ser concebida como una adición mecánica para transformarse en un resultado sistémico que se deriva de las condiciones de gobernabilidad y control que se establezcan (...) y sus conexiones con el entorno como sistema” (p.138). Asimismo, el mundo de trabajo centrado exclusivamente en la industria manufacturera comienza a ser tensionado por un nuevo sistema productivo centrado en la producción, distribución y especialización del conocimiento (Usuani y Nieto Michel, 2002). El trabajo en las organizaciones adquiere un carácter relacional y sistémico.

La nueva forma de interpretar la tarea de administrar el Estado fue caracterizada por numerosos teóricos (García Delgado, 1997; Jones & Thompson, 1999; Oszlak, 2013, Shepherd, 1999, etc.) como Nueva Gestión Pública (NGP) o *New Public Management* (por su denominación en inglés). En palabras de Oszlak (2013):

denominado “managerialismo” por Politt (1993), NPM por Hood (1991) o paradigma post-burocrático por Barzelay (1992), su concepción privatista y mercado-céntrica condujo a la adopción de políticas de privatización, descentralización, downsizing, desregulación, desburocratización, tercerización y otras orientaciones tendientes a la reducción de la intervención estatal (p. 5).

Las 5 “R” de las NGP se presentan como el decálogo de la reorganización de la función pública, entendida como necesaria y esperable: reestructuración, reingeniería, reinención, realineación y reconceptualización (Jones & Thompson, 1999). Fundamentalmente, la NGP implica la delegación de la toma de decisiones, la orientación hacia los resultados, la orientación hacia los clientes y la orientación hacia el mercado. Los niveles más bajos de la jerarquía adquieren mayor poder en la resolución de sus problemas, al estar en contacto directo con el mismo, por lo que descentralización y autonomía, son claves en esta perspectiva. Del mismo modo, el mercado marca la pauta: satisfacción del cliente, incentivos para procedimientos eficaces y los resultados objetivables como propósito central (Shepherd, 1999).

La presencia de la NGP como paradigma de la función pública, puede advertirse con claridad en el quehacer de los centros educativos. Esta nueva gestión se caracteriza por

atención a los productos finales y los resultados en lugar de a los insumos. Las organizaciones se consideran redes de relaciones de poca confianza, unidas por contratos o por medios de tipo contractual. La separación de las funciones de comprador y proveedor o de clientes y contratista dentro de procesos u organizaciones anteriormente integrados. División de grandes organizaciones en unidades más pequeñas y utilización de la competencia como vía para facilitar la “salida” o la “elección” por parte de los usuarios del servicio. Descentralización de la autoridad presupuestaria y sobre recursos humanos y transferencia a gestores directos (Clarke, Gewirtz y otros según citado en Ball y Youdell, 2007, p.19).

Lejos de tratarse de un paradigma en desuso ante sus aproximadamente tres décadas de existencia, la NGP es aún una potente explicación de los procesos de administración pública, que se actualiza al son de la progresiva y marcada penetración del mercado en todos los órdenes de las sociedades.

El sistema educativo entre la lógica burocrática y la lógica empresarial: descentralización, autonomía, calidad, productividad, resultados, evaluación

Centrando nuestra mirada en los centros educativos, identificamos que los nuevos escenarios planteados por la reforma del Estado, la globalización y el neoliberalismo introducen transformaciones e impulsan a generar innovaciones en el trabajo con el conocimiento en los centros educativos. La “globalización neoliberal” (Cardet Chaveco y Rodríguez Rodríguez, 2011, p.1001) y la lógica mercantilista implantan concepciones totalizantes que trastocan los modos de entender los procesos educativos, el quehacer de los centros escolares y la tarea de los directores escolares.

La nueva educación intenta responder a la reestructuración del mercado de trabajo, introduciendo nuevas experiencias en términos de exigencias en las que se habla de flexibilidad, trabajo en equipo, intensificación de la competencia, velocidad de movimiento, entre otros (Martínez Boom, 2009, p. 172).

La NGP como paradigma y mecanismo para introducir la reforma política y reorganización de los servicios educativos en clave empresarial, se centra en la concepción de la gestión de resultados (Ball y Youdell, 2007). El objetivo central parece ser el direccionamiento de la educación para lograr que los sujetos

formados en los centros educativos cubran las necesidades de un sistema productivo cada vez más complejo, competitivo y globalizado. Calidad, competencia, eficacia, excelencia, evaluación, productividad y resultados, entre muchos otros, comienzan a ser términos que se incorporan al escenario de los centros escolares al convertirse el mercado en el principal rector de los lineamientos del sistema educativo. Jurjo Torres Santomé (2010) afirma que

las necesidades empresariales pasan a ser el referente para condicionar tanto la duración de la escolarización obligatoria, como, principalmente, el currículum obligatorio a cursar, las especialidades a ofertar y, a su vez, el tamiz para decidir los niveles de calidad y excelencia de los sistemas educativos.

El conocimiento educativo pasa a ser contemplado mercantilísticamente, recurriendo a marcos conceptuales economicistas y a estrategias de planificación y evaluación semejantes a las que se emplean en el ámbito de los negocios y las fábricas (p.93).

Las normativas en el sistema educativo recogen sin rodeos múltiples conceptos empresariales que fuerzan a los directivos a trabajar empresarialmente. Evaluación, mejora, rendición de cuentas, autonomía, atender necesidades, calidad, recursos humanos, evaluar, informar y elaborar propuestas superadoras.

La tradicional oposición mercado-Estado, privado-público comienza a opacarse en cuanto el mercado se presenta como el garante de cubrir las necesidades que un Estado reconfigurado no logra colmar, y al mismo tiempo la privatización estimula una supuesta competencia neutral bajo la supervisión de los mecanismos de control del Estado.

Es en este contexto que la centralidad del papel del Estado permanece, aunque reconfigurada, incluso para revelarse más a través de estrategias y programas, que por medio de políticas, propiamente dichas, de carácter estructural, para reconocer como interlocutores legítimos nuevos sectores de la sociedad civil y nuevos socios oriundos del mercado, con quienes pasará a contratualizar nuevos procesos de gobernanza y provisión de la educación, de organización curricular, de evaluación de alumnos, profesores y establecimientos de enseñanza, de organización y gestión de las escuelas. (Lima, 2011, p.3).

Considerando a la organización escolar como un símil de una organización empresarial, el traslado de las lógicas mercantiles y privatizantes al ámbito escolar es parte de un proceso y resulta una estrategia para alcanzar otros fines diferentes a los educativos. Puntualmente, las reformas educativas, los procesos de descentralización y el suministro de mayores niveles de autonomía en los centros escolares han sido los grandes instrumentos del mercado para implantar sus ideas en las escuelas y fomentar de manera encubierta la privatización de la educación entendiéndola como un servicio transable. La autonomía de las instituciones educativas se introduce para reforzar una oposición: la inoperancia del Estado para la gestión de los asuntos públicos (Sverdlick, 2006) se subsana al brindarle mayores niveles de responsabilidad a las instituciones, a los directivos y a los docentes en la conducción de los centros educativos. El discurso de la autonomía elogia la capacidad de las instituciones educativas para gestionar sus asuntos mientras oculta que son lanzadas a los imperativos del libre mercado.

En pocas palabras, el Estado y el mercado se convierten en aliados. Como expresa Stephen Ball *“los mercados necesitan*

estar organizados y regulados por la intervención del Estado. El neoliberalismo es altamente dependiente del Estado para expandir sus esferas de operación” (2015, s/d).

En cuanto la descentralización aumenta la responsabilidad en los centros educativos, la autonomía y la búsqueda de calidad alienta procesos de organización verticalistas y jerárquicos, en el mismo sentido en que las empresas organizan su trabajo y optimizan su producción. Sin embargo, el discurso de la autonomía y la responsabilización individual en los centros educativos tienen otras caras: la organización verticalista desarticula procesos colectivos de ayuda y colaboración, al tiempo que facilita el control. La autonomía permite disimular los procesos de toma de decisiones que se encuentra en otros espacios muy por fuera del sistema educativo y de las escuelas, encubriendo también que se recorta el poder de decisión a los miembros de la comunidad educativa en virtud de las decisiones de corte economicistas.

En el grado en que desaparece de delante de nuestros ojos la responsabilidad del Estado, es previsible, que las exigencias y culpas que la sociedad sitúe en los centros escolares sean realmente excesivas. (Torres Santomé, 2010, p.46)

La productividad educativa, es decir, reproducir conocimiento y producir sujetos adaptados al mercado y al sistema productivo, exige un director líder que pueda dirigir procesos educativos de calidad, orientados a la mejora constante, teniendo como objetivos primordiales la excelencia y la optimización del funcionamiento de todo el centro educativo en su conjunto (Blejmar, 2005; de Podestá, 2011; Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo, 2002;

Gorrochotegui-Martell, 2011; Gvirtz, 2011; Lusquiños, 2005 y Sanabria Rangel, 2007). El modelo de liderazgo pedagógico, asociado a la cultura de la evaluación y la autonomía, considera al director como un líder pedagógico responsable de la eficacia de un proyecto educativo colectivo.

João Barroso (2011) en lo que considera la concepción gerencialista al analizar las diferentes funciones que han adoptado los directores en las últimas décadas, considera que el director se ha transformado en un gerente de empresa, preocupado por la administración de los recursos, la eficacia y eficiencia en los resultados y el cumplimiento de objetivos. Por su parte, Viñao Frago (2001) en una línea de análisis semejante, realiza una caracterización de los modelos de la función directiva y expresa que en el modelo neoliberal el director se asimila a un *mánager*. Entendemos entonces que el director es considerado así el responsable unipersonal de gestionar autónomamente la institución educativa de acuerdo a criterios de calidad establecidos externamente, logrando eficiencia en los resultados académicos según estándares globales, ofreciendo una institución competitiva que le permita atraer alumnos entendidos como clientes.

La “gestión de tipo tecnocrático y racional, que concibe a las organizaciones escolares como instrumentos técnico-racionales en busca de objetivos ciertos y consensuados” (Lima, 2011, p.12) crea la necesidad de trabajar para obtener escuelas exitosas, inteligentes (Aguerrondo, 2011, Harf y Azzerboni, 2014, Martín Fernández, 2001), eficaces, que aprendan (Bolívar, 2001, Pérez Ferra, 1999) destacando a la innovación como cosmovisión que todo lo abarca y justifica. Bajo estos principios se espera una gestión inteligente que resuelva el conflicto a la vez que logre más y mejores aprendizajes de todos los alumnos, utilizando como herramientas la autoevaluación,

la planificación de metas, el seguimiento de modelos y estándares prefijados. Fundamentalmente, se espera un liderazgo inteligente centrado en el aprendizaje constante, el desarrollo de habilidades personales y la responsabilidad por los resultados (de Podestá, 2011).

Se conjuga planificación con coordinación, control para la prosecución de los resultados adecuados con una gestión por competencias que implica responder de forma adecuada a múltiples demandas para el logro de una “escuela efectiva” (Gvirtz, 2011, p.44). Y una de las mejores maneras de viabilizar una gestión inteligente es mediante la aplicación de buenas prácticas, incorporadas como recetas adaptables a cualquier situación, descontextualizadas y asépticas, que se presentan como las mejores estrategias para la resolución de un sinnúmero de problemáticas. El cambio y las innovaciones se elogian como las vías óptimas para la mejora de la educación.

La “mercantilización del sistema educativo” (Torres Santomé, 2010, p.41) implica la reducción de la educación a una mercancía a la vez que se ocultan “las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esa posición mercantilista” (Torres Santomé, 2010, p.41)

La privatización en la educación pública y de la educación pública tiene sus raíces en los diversos enfoques de “pequeño Estado - libre mercado” aplicados a los servicios públicos (lo que algunas veces se denomina el “neoliberalismo”) que se han manifestado expresamente en muchos contextos nacionales desde los pasados años ochenta y que ahora se han extendido por todo el mundo. (Ball y Youdell, 2007, p.12)

El sistema educativo se transforma en un escenario del mercado y el director es ahora un gerente de empresa.

El director escolar: el CEO de la escuela

Las lógicas de mercado, el discurso neoliberal y la mercantilización del sistema educativo permean el cotidiano escolar incorporándose como nueva forma de regulación de los procesos educativos, de las actividades de las instituciones escolares y particularmente, de las tareas diarias de los directores escolares. João Barroso (2004) sostiene que la dirección escolar se encuentra sujeta a una “mezcla híbrida en la regulación” (p. 124), y por lo tanto supeditada a diversas racionalidades como resultado de múltiples regulaciones, lo que “se traduce en la utilización simultánea de políticas y medidas inspiradas en marcos de referencia y modelos distintos como, por ejemplo, la «regulación por el Estado» y la «regulación por el mercado»” (Barroso, 2004, p. 123).

La estructura verticalista en la toma de decisiones, el cumplimiento de las normas, la jerarquía y la distribución de tareas en la organización del trabajo lentamente comienzan a mixturarse con nuevos formatos y nuevos objetivos de trabajo en el cotidiano escolar. No se trata de una superación de los obstáculos y las dificultades de la organización burocrática del trabajo en pos de nuevos formatos ajustados a las nuevas necesidades de los centros educativos y de los sistemas escolares. Por el contrario, el trabajo en la escuela comienza a asimilarse al trabajo en una empresa. Mucho se ha escrito en el intento por esclarecer las radicales diferencias entre ambas -escuela y empresa- (Laval, 2004). La escuela analizada como organización (Cantón Mayo y Pino Juste, 2014, Blejmar, 2005, de Podestá, 2011, Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo, 2002, García Requena, 1997) ha sido utilizada por algunos teóricos como herramienta para que se recomiende y se apliquen los mismos criterios de trabajo

productivo de las organizaciones empresariales en los centros educativos.

Se sostienen mecanismos de funcionamiento de la administración pública tradicional forzando a los directores escolares a cumplir un gran cúmulo de normativas que se multiplican y se agolpan diariamente en los centros educativos. De diversa índole y con diversos objetivos, diariamente los directores reciben circulares, memos, correos y reglamentos que desagregan y especifican al detalle cada una de las tareas que deben realizar. A la par, una nueva forma de gestión los obliga a responder a numerosas y constantes evaluaciones, ejecutar numerosos planes y proyectos focalizados en paralelo, responder por los resultados (rendimiento de los alumnos, desempeño de los docentes, objetivos institucionales alcanzados, etc.), efectuar el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resolver conflictos entre los miembros de la comunidad educativos, identificar y atender sus exigencias, supervisar las actividades de docentes y elevar numerosos informes. Éstas son sólo algunas de las tareas que convierten al director en un gran gestor. Cada nuevo documento enviado por las instancias superiores, en particular por la supervisión escolar junto a la búsqueda de buenos resultados y eficacia en el uso de los recursos, marca al ritmo y los asuntos a tratar en la agenda del director y lo acerca a mejorar su productividad, ya que “el proceso de regulación comprende, no sólo, la producción de reglas, (normas, interdictos y limitaciones, etc.) que orientan el funcionamiento del sistema, sino también el (re)ajuste de la diversidad de acciones de los actores en función de esas mismas reglas” (Barroso, 2005, p.733).

En palabras de Ball (1998), el nuevo gerencialismo es “la inserción de las teorías y técnicas de gestión empresarial

y el 'culto a la excelencia' en las instituciones del sector público. Gerencialismo es, en este sentido, tanto un sistema de suministro y un vehículo para el cambio". (p.123)

La regulación post-burocrática (Barroso, 2012) de la tarea de los directores escolares enraizada con la NGP, posibilita un rol directivo asimilado a la figura del gerente de empresa, responsable por la mejora institucional, con vocación política, perfil administrativo, un líder empático y carismático (Taylor, 2011), gestor del cambio mediante un liderazgo que implique participar, convencer, delegar y ordenar, según el momento y la necesidad (Gore, 2011). En el marco de un "economismo educacional" (Lima, 2011, p.9), el director de escuela se convierte en un líder emprendedor, responsable de forma unipersonal por una gestión innovadora, competente, centrada en la calidad y los buenos resultados, un *chief executive officer* (CEO, por sus siglas en inglés) del centro educativo (Lima, 2011). Santos Guerra (2015) en el mismo sentido afirma que

vivimos inmersos en la cultura neoliberal. De ahí se deriva una obsesión por la competitividad, por la eficacia, por el individualismo, por la privatización, por la reificación del conocimiento. Todo ello lleva a entender la escuela como una empresa y al director como un gerente. (pp.10-11)

Prácticas empresariales en la dirección escolar

La regulación a priori en el trabajo de los directivos escolares, es decir por la normativa según la administración tradicional, sumada a una nueva regulación a posteriori o post-burocrática, es decir, por los resultados (Barroso, 2012) planten un escenario cotidiano abrumador y complejo. Al mismo tiempo, se adiciona una "regulación por los instrumentos

(buenas prácticas, contratos, evaluación, etc.)” (Barroso, 2012, pág. 5) lo que implica el desarrollo de estrategias externas y modos de hacer implantados que suponen a la vez un monitoreo y control permanente.

Las concepciones más neoliberales, en la medida en que se apoyan en perspectivas fuertemente individualistas a la hora de contemplar los intereses y modos de actuar de los seres humanos, conciben al trabajo de los equipos directivos de los centros como un conjunto de decisiones técnicas, incluso objetivas, que no precisan de mayores debates con el resto del claustro (Torres Santomé, 2010, p.73).

Son numerosos y cada vez más eficaces los instrumentos que coordinan y ciñen las tareas de los directivos en el cotidiano escolar. En algunos casos, se trata de nuevas estrategias y en otros, se presentan formatos ya tradicionales los que reconvertidos, reglamentan las tareas con arreglo a criterios de privatización y objetivos de productividad.

Esas formas diversas de privatización modifican la manera en que se organiza, se gestiona y se presta la educación, la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudio, la manera en que se evalúan los resultados de los alumnos y, por último, la manera en que se juzga a los estudiantes, los profesores, los centros docentes y las comunidades locales (Ball y Youdell, 2007, p.9).

A continuación, describiremos algunas de las estrategias que regulan la tarea de los directivos escolares en arreglo a los imperativos del mercado.

Evaluación: La administración de sistemas tan complejos como los sistemas educativos, requiere un

intrincado proceso de control, seguimiento y sobretodo, evaluación. El cumplimiento de objetivos y la búsqueda de calidad en los procesos educativos, ambos presentados como necesidad, alienta instancias de competencia y comparación entre las instituciones educativas. La evaluación interna y externa es el instrumento privilegiado para ejercer el control y direccionar las acciones.

El pasaje del modelo de gestión burocrático al “gerencial” supone la búsqueda de una mayor eficacia-eficiencia en las organizaciones, y que la lógica del control y de evaluación deje de ser de proceso y de normas para pasar a medirse según el impacto y la performance (García Delgado, 1997, p. 19).

La evaluación ya no como proceso de revisión de lo que se está haciendo sino como instancia de control de aquello que se logró, adopta en la gestión un carácter personalista, depositando en la figura del director la responsabilidad por lo que ocurre en las escuelas. Los resultados de las instancias de evaluación son el principal insumo de la administración para justificar el financiamiento y los circuitos diferenciados, así como el reacomodamiento de los centros educativos hacia las lógicas de productividad educativa.

Accountability y Rendición de cuentas: Grandes planes de acción a largo y mediano plazo, programas focalizados y proyectos temáticos puntuales son las nuevas estrategias de trabajo que se instalan como formatos alternativos al trabajo organizado en base a la norma exclusivamente.

En los directivos escolares recae la responsabilidad de poner en marcha las acciones específicas del plan o programa, capacitar a los miembros de la comunidad educativa para la ejecución de las actividades, interpretar las lógicas de cada

plan y programa para adecuarlo a la realidad específica de la escuela, realizar la evaluación del cumplimiento de los objetivos propuestos, presentar los resultados obtenidos con la implementación, velar por la seguridad de los equipamientos que pueda haber recibido la institución como parte del programa y rendir cuentas por la inversión del dinero que ingresó a la institución y/o generar nuevas estrategias para la búsqueda de recursos y evitar que los programas sean retirados de las instituciones escolares. De esta manera, se genera un nuevo control, direccionamiento y seguimiento de las acciones de los centros escolares a través de nuevos mecanismos focalizados que tienen como fin la calidad y la optimización de resultados. Del mismo modo, el director se ve obligado a la búsqueda y sostenimiento de programas que puedan brindarle un rédito a la institución y se conviertan en otro logro de su gestión, objetivable y cuantificable.

Control y supervisión: En sistemas educativos descentralizados y en centros escolares verticalistas con una fuerte distribución de tareas para asegurar el cumplimiento de los objetivos con calidad, el control se presenta como una necesidad. Se genera una obsesión por el número, monitorización constante en términos numéricos que se transforma en la mejor forma de control por parte de los gobiernos (Ball, 2015). La inspección como forma tradicional y privilegiada de control directo sobre las instituciones educativas adopta una omnipresencia gracias a las herramientas que brindan las tecnologías de información y comunicación y se conjuga con el control que ejercen los supervisores y técnicos de los numerosos planes, programas y proyectos que conviven en el cotidiano escolar. Mediante programas informáticos específicos -generalmente plataformas virtuales o software desarrollados ad hoc- se efectúa el seguimiento

de las actividades de los centros educativos, la presentación de informes periódicos y en general, el monitoreo de las numerosas acciones de las instituciones educativas. En palabras de Lima (2011) se produce un “taylorismo on line” (p.11) para el control. Se genera así

una vigilancia sistemática, bajo categorías tipificadas *a priori* y que modelan la representación de las realidades escolares, controlan los tiempos y los espacios, generalizan metodologías y procesos de trabajo, favorecen la estandarización y permiten la medición detallada y la comparación automática (Lima, 2011, p.16).

Se multiplican los informes, las auditorías, las evaluaciones (Barroso, 2011) y la autonomía de los centros educativos que se supone relativa, se convierte en mando a distancia.

Índices y Rankings: la calidad y la excelencia como objetivos, coloca a los centros educativos en la encrucijada por mejorar y optimizar sus esfuerzos para competir en el mercado educativo. La libertad en la elección de centros educativos y la multiplicación de las instituciones privadas exige a las escuelas el desarrollo de numerosas estrategias para obtener los mejores puntajes posibles en las pruebas internas y externas, mejorar su posición relativa en relación al resto de los centros, recibir mayor cantidad de alumnos e incluso poder seleccionarlos y de esta manera, obtener mayores beneficios tanto económicos como de prestigio. No es de extrañar en esta lógica, que los grandes rankings que evalúan y categorizan a las instituciones educativas y a los sistemas educativos de los países, pertenecen a organizaciones económicas, como es el caso por ejemplo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés),

elaborado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) o el Reporte de Capital Humano elaborado por el Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés).

Buenas Prácticas. Presentadas como casos exitosos, las buenas prácticas constituyen modelos a seguir, que se extrapolan a las instituciones educativas bajo un gran supuesto: si funcionó en una institución debe funcionar en todas. Teniendo su punto de origen en la OCDE es fácil identificar como las buenas prácticas se transforman en estrategias para direccionar y optimizar la productividad educativa en base a criterios económicos.

Para la educación, este enfoque hace hincapié en que lejos de ser autónomamente construidas en un nivel nacional, las políticas nacionales son en esencia poco más que interpretaciones de versiones o *scripts* que hayan sido informados, y reciben su legitimación de ideologías, valores y culturas de nivel mundial (Dale, 1988, p. 139).

Descontextualizadas, presentadas como asépticas, objetivas y sin carga ideológica, desconociendo las especificidades locales de las problemáticas de cada centro educativo, las buenas prácticas se promueven y se imitan convirtiéndose en una herramienta de adoctrinamiento, seguimiento y regulación, un modelo de lo que está bien hecho y que por tanto se debe imitar, una forma eficiente de extender pautas de acción prefijadas.

Coaching, liderazgo pedagógico e inteligencia emocional. El entrenamiento de capacidades, la formación para el liderazgo y el aprendizaje del control de las emociones se presentan como estrategias novedosas centradas en los directivos escolares y

orientadas al dominio de sus capacidades para transformarse no sólo en el gerente que vela por el eficaz funcionamiento de la organización, sino como posible guía emocional que oriente a toda la comunidad educativa. Regular sus emociones es el puntapié inicial para regular las emociones de los otros y encauzarlos hacia los objetivos esperados.

Incentivos asociados a productividad: Si en algún aspecto la mercantilización de la educación podía hacerse palpable, es justamente en los numerosos formatos de incentivos económicos asociados a la productividad. Mejorar el rendimiento de los alumnos, alcanzar resultados que mejoren los índices, destacar en la ejecución de proyectos focalizados y obtener excelentes puntajes en pruebas externas estándares, son sólo algunos de los ejemplos de la lógica de producción mercantil en los sistemas educativos. Estos mecanismos alientan la competencia entre los centros, generan individualismo, profundiza las diferencias entre los circuitos de formación, reorienta el proceso de aprendizaje en función de la evaluación y perjudica seriamente a las instituciones educativas que atienden a poblaciones más desfavorecidas. La actitud emprendedora, las iniciativas centradas en la innovación, la búsqueda de financiamiento alternativo y la eficacia en la gestión de los recursos se presentan como rasgos destacables en una buena gestión escolar. De esta forma, la toma de decisiones en los centros educativos fluctúa en arreglo a los posibles beneficios, en especial económicos, que se puedan obtener (Torres Santomé, 2010).

El mercadeo en la escuela: La libre elección de centro, la carrera de las escuelas por atraer alumnos, las escuelas *charter*, los *vouchers* y el marketing escolar, la competencia entre proyectos institucionales atractivos para las familias-clientes son algunas de las nuevas formas de regular la vida

de los centros escolares en arreglo a criterios de mercado y de privatización. Se orienta el desempeño de los centros educativos para que se conviertan en instituciones codiciadas que atraigan a los mejores alumnos, lo que redundará en mayores beneficios. La captación de las familias se ve facilitada por múltiples medidas tales como

financiación per cápita, transferencia de responsabilidades de gestión y de presupuestos a los centros de enseñanza, entrega de “vales” escolares para su uso en centros de enseñanza públicos o privados, disminución de la normativa en cuanto a la matriculación, y, por último, publicación de “conclusiones relativas a los resultados” como una forma de “información” de mercado para los padres/electores (Ball y Youdell, 2007, p.16).

Las escuelas comienzan a desarrollar estrategias de mercadeo tales como promoción, contratación de servicios, publicidad, detección de los intereses de las familias, redireccionamiento de los proyectos en busca de la satisfacción de necesidades, en fin, acciones que implica la “fidelización” de clientela. La escuela asimilada a un servicio que se consume redimensiona el cotidiano escolar e instala una nueva y pavorosa cosmovisión: la educación también puede comprarse.

Notas finales

El mercado reconoce la fuerza de los sistemas educativos para generar sujetos adaptados a las nuevas reglas de producción. En una “economía globalizada” (Cardet Chaveco y Rodríguez Rodríguez, 2011, p.1001), involucrarse en la tarea de los centros escolares es un objetivo de gran importancia para el mercado, quien impone múltiples y

novedosas formas de regulación para direccionar a los sistemas educativos hacia sus fines. De esta manera, el sistema productivo traslada gradualmente sus formas de trabajo hacia los centros escolares.

El capitalismo neoliberal culpa al sujeto de su éxito o su fracaso, exaltando el individualismo en procesos que son eminentemente colectivos. En el marco de un doble juego, los Estados se desligan de la responsabilidad por el funcionamiento de los sistemas educativos –los centros educativos, los directivos y los docentes son los responsables– con estrategias de descentralización, *accountability* y autonomía, pero se apropian cada vez con mayor fuerza de la supervisión, la evaluación, la rendición de cuentas y el requerimiento de resultados. Para ello, se sirve de las efectivas estrategias de mercado y este último, encuentra en la educación un nuevo negocio.

El sistema escolar está siendo convertido día a día en un mercado. Desde las opciones ideológicas más capitalistas, neoliberales, se defiende y trata de imponer un modelo de sociedad en el que la educación acabe reducida a un bien de consumo más; su lógica sería la de convencer a las personas para que elijan centros escolares, titulaciones y profesorado de la misma manera que se eligen y compran otros productos en y entre diferentes supermercados. La educación y las creaciones culturales, en general, se reducen a mercancías, pero disimulando las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esta posición mercantilista (Torres Santomé, 2007, p.41).

La subcontratación de servicios, la subcontratación de centros (Ball y Youdell, 2007), el sponsoreo, la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, la publicidad, los proyectos orientados a la demanda, los incentivos basados

en el desempeño, la evaluación de la calidad y la gestión por resultados se presentan como mecanismos y a la vez recursos que se extrapolan del mundo empresarial y que encuentran sus justificativos en la necesidad de mejorar y modernizar los centros escolares. Se extiende de forma sostenida

el canon gerencialista en la educación, bajo la influencia de la “Nueva Gestión Pública” y de las respetadas lógicas de acción de tipo empresarial, las cuales promueven lo privado como política pública y subordinan la educación a objetivos económicos, de empleabilidad, productividad y competitividad, en particular a través de los discursos de la calidad y de la excelencia. Discursos responsables de la subordinación de la educación a la economía y el estrechamiento de los objetivos de la educación pública, en función de la imposición de patrones, de resultados mensurables y de la performatividad competitiva. (Lima, 2011, p.4)

Sostener la obligatoriedad escolar, apuntalar la inclusión educativa y lograr mejores índices de calidad educativa son también utilizados como argumentos para posibilitar el enmascaramiento de los procesos de control y la permanente evaluación a la que se ven sometidos los centros escolares.

Los objetivos, la responsabilidad, la competencia y elección, el liderazgo, el espíritu empresarial, la fijación de retribuciones en función de los resultados y la privatización crean nuevas vías para reflexionar acerca de lo que hacen los profesores, de sus valores y de sus propósitos. De ese modo, se conciben nuevas funciones y relaciones: las de cliente/consumidor y competidor, gestor/gestionado, contratista y evaluador/inspector/supervisor, y por otro lado excluyen o marginan funciones, fidelidades y

relaciones anteriores que se forjaron a través de la confianza (Ball y Youdell, 2007, p.45).

La mercantilización y privatización de la educación se instala no sólo mediante procedimientos y estrategias. Se incluye como concepción y modo de entender a la educación, al funcionamiento de los sistemas educativos y a la tarea de las escuelas. La progresiva naturalización de estos mecanismos y la ausencia de cuestionamiento sobre las lógicas que los sustentan, allana el camino para la extensión y consolidación de la mercantilización en los centros escolares. Resulta imprescindible la objetivación y la desnaturalización de estos procesos, la construcción de espacios colectivos de reflexión y trabajo que posibiliten reposicionar a la educación como núcleo central de la tarea escolar.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2011). Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-111). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Ball, S. (2015). Prólogo. La educación y la tiranía de los números. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas*. (1ra edición, pp. 13-16). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 2(34), 119-130.
- Ball, S., y Youdell, D. (julio de 2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Bruselas: Education International*.
- Barroso, J. (14-17 de noviembre de 2012) A direção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro. Ponencia presentada al *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza, España.
- Barroso, J. (noviembre de 2011). A direção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro. En M. Aguilar (Presidencia), *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, ANPAE, Zaragoza, España.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação & Sociedade, Campinas*, vol. 26, n. 92, pp. 725-751.
- Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación*, 333, 117-140.
- Barroso, J. y Afonso, N. (2011). *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Edição Fundação Manuel Leão.
- Bleijmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Bolívar, A. (2001). Del aula al centro ¿y vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo. (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* (pp. 51-68). Barcelona, España: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona.

Cantón Mayo, I., y Pino Juste, M. (Coords.). (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Cardet Chaveco, Y. y Rodríguez Rodríguez, A. (2011). ¿Hay neoliberalismo no capitalista?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 998-1007.

Dale, R. (1988). A educação e o Estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, 13(1), 17-37.

De Podestá, E. (2011). La gestión: una oportunidad en la mejora escolar. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela.* (pp. 11-26). Buenos Aires: Ediciones Granica.

Fernández Díaz, J., Álvarez Fernández, M., y Herrero Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI.* Madrid, España: Editorial Síntesis.

García Delgado, D. (1997). Introducción: nuevos escenarios locales. El cambio del modelo de gestión. En García Delgado, D. (Comp.). *Hacia un nuevo modelo de gestión local.* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.

García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos.* Málaga, España: Aljibe.

Gore, E. (2011). El director de escuela como gestor del cambio. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela.* (pp. 51-68). Buenos Aires: Ediciones Granica.

Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Revista Educación y Educadores*, 14(2), 369-387.

Gvirtz, S. (2011). Mejorar la escuela. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela.* (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.

- Harf, R. y Azzerboni, D. (2014). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa. Un diálogo entre supervisores y directivos*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Isuani, E. y Nieto, D. (2002). La cuestión social y el Estado de Bienestar en el mundo post-keynesiano. *Revista del Clad Reforma y Democracia*, (22), 147-172.
- Jones, L. & Thompson, F. (1999). Un modelo para la nueva gerencia pública: lecciones de la reforma de los sectores público y privado. *Revista del Clad Reforma y Democracia*, (15), 1-26.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21(38), 1-18.
- Lusquiños, C. (2005). Gestión educativa: Conceptualización y diferenciación en la organización y la administración clásicas. *Revista Páginas*. 7(5), 69-85.
- Martínez Boom, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 163-179.
- Martín Fernández, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Mejía Ortega, L. M., y Franco Giraldo, Á. (2007). Protección social y modelos de desarrollo en América Latina. *Revista Salud Pública*, 9(3), 471-83.
- Mendes, M. (2007). A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Dialogia*, 6, 107-117.
- Novick, M. (2000). *La Transformación de la Organización del Trabajo*. México DF, México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Oszlak, O. (2013). La gestión pública post-NGP en América Latina: balance y desafíos pendientes. Jornada inaugural. Conferencia presentada en la IX Conferencia de la INPAE. Santiago, Chile.

Pérez Ferra, M. (1999). *La escuela como organización que aprende-, una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/69583>

Sanabria Rangel, M. (2007). De los conceptos de administración, gobierno, gerencia, gestión y management: algunos elementos de corte epistemológico y aportes para una mayor comprensión. *Revista Universidad & Empresa*, 6(13), 155-194.

Santos Guerra, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Madrid: GRAÓ.

Shepherd, G. (1999). El desafío de la reforma administrativa en América Latina. *Revista del Clad Reforma y Democracia*, (13), 1-11.

Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 65-84.

Taylor, J. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 69-90). Buenos Aires: Ediciones Granica.

Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Viñao Frago, A. (2001). La cultura de las reformas escolares. *Perspectivas Docentes*, 26, 38-56.



FAMILIA Y ESCUELA

ESTADO DE LAS RELACIONES Y
NUEVAS IDENTIDADES

Analia E. Leite Méndez
Universidad de Málaga

El presente artículo intenta realizar una revisión crítica de investigaciones, ensayos y propuestas o programas que centran sus preocupaciones en conocer las relaciones entre la familia y la escuela para identificar aquellas problemáticas recurrentes que evidencian avances y retrocesos en la construcción de un diálogo fructífero e igualitario en términos freirianos (Freire, 1976).

Reconocemos experiencias y ejemplos que muestran las ventajas educativas, políticas, sociales y culturales de la participación de las familias como posibilidad de transitar otros caminos en la construcción de nuevos discursos sobre la escuela, la diversidad y la identidad.

La escuela, desde un discurso regulador y dominante, da forma a las posibles relaciones y vínculos permitidos y prohibidos entre las familias y la escuela representada por el profesorado, los equipos directivos, la administración, etc. Relaciones que, en muchos casos, excluyen, aíslan y alejan a una parte insustituible de la comunidad educativa: las familias, negando además la posibilidad de crear comunidad y por tanto de pensar en otras transformaciones de cara a lo establecido. Por lo que es importante permitirnos “otras miradas desde lo que sí se hace y desde la diversidad de significados, vivencias y compromisos que los diferentes colectivos ponen en juego” (Leite, 2014, p. 56).

¿Qué nos dicen las investigaciones sobre las relaciones entre la familia y la escuela?

Haciendo un recorrido desde diversos trabajos de investigación en el contexto nacional e internacional, podemos observar tres vías o caminos de indagación: una primera centrada en el estudio de las múltiples perspectivas

sobre la familia, el alumnado y el profesorado como forma de pensar las relaciones familia-escuela; una segunda centrada en los estudios sobre la participación de las familias y las experiencias educativas que dan cuenta de esta y por último, una tercera vía se centra en las investigaciones sobre el papel de las familias como agente educativo y las implicaciones sociales, culturales asociadas a este papel.

Una primera vía explorada por las investigaciones tiene que ver con las visiones o perspectivas de los componentes o miembros de la comunidad educativa: familias, profesorado y alumnado en diferentes niveles educativos (infantil, primaria, secundaria, telesecundaria) sobre el papel de las familias y las relaciones que pueden establecerse con y en la escuela (Espinosa Torres, 2015; Martínez Pérez, 2012; Rivas Flores, Leite Mendez y Cortes Gonzales, 2011; Rizzi, 2014; Holloway y Kunesh, 2015; Epstein, J.L., 2011; Comellas, 2013).

Desde esta mirada vemos cómo cambian los significados del papel de las familias en función del contexto social, cultural y económico de los centros educativos y de las propias familias. Se aprecia un sesgo importante en cuanto al rol de acompañamiento que deben realizar las familias en la educación de sus hijos e hijas, que en la mayoría de los casos parte de las pautas y orientaciones de los centros educativos y del profesorado hacia las familias. Entonces, el papel de las familias en cuanto a la participación en la educación de sus hijos e hijas queda relegado al ámbito privado, al hogar y bajo el control o en el marco del modelo que propicia la escuela. Algunas de las acciones de las familias, tienen que ver con la colaboración en las tareas o deberes escolares, en la búsqueda de material, en el control del “olvido” de los niños y niñas sobre cosas que deben llevar y hacer en la escuela.

En la investigación de Martínez Pérez (2012) se analizaron tres escenarios escolares y familiares distintos con diferentes percepciones sobre la relación familia-escuela, que no terminan de materializarse en una interacción real. Desde el discurso formal la presencia es vital, desde las acciones concretas las relaciones se visualizan en encuentros para hablar de sus hijos e hijas, entrega de evaluaciones, entrevistas cuando hay problemas o bien en solicitudes expresas para colaborar en distintos eventos. Estas modalidades de relaciones son similares a las que se manifiestan en otras investigaciones, aunque los matices varían cuando se trata de centros de educación primaria, secundaria y otras modalidades educativas de otros contextos como México (Espinosa Torres, 2015) y Argentina (Rizzi, 2014).

Cuando los centros educativos apuestan por propuestas diferentes a las establecidas, como puede ser, trabajar por proyectos, grupos cooperativos o transformar los centros en comunidades de aprendizaje, las relaciones familia-escuela se convierten en un foco central para el cambio y la construcción de la comunidad educativa, por lo que se pueden apreciar relaciones de interacción, comunicación fluida y el recorrido de otros caminos en la propuesta curricular (Rivas Flores, Leite Mendez y Cortes, 2011; Moreno Manzanares, 2016; Garreta Bochaca, 2015).

Se reconoce que los marcos culturales y sociales de las familias, el alumnado y el profesorado son diferentes, porque las expectativas, representaciones y experiencia con y sobre la escuela son diferentes y aquí radica una fuente de conflicto, que en muchos casos es considerada como una situación insalvable o negativa por lo que frente a esta conflictividad se refuerza el modelo de escuela, alumnado y familia tradicionalmente establecido. Es decir, una escuela transmisora, un alumnado

receptor y una familia que acompaña sin cuestionar y desde una configuración típica y tradicional: padre, madre, hijos e hijas.

En otras palabras:

El modo en que se estructura la experiencia escolar de los distintos colectivos implicados en la comunidad que se conforma en torno a la escuela es un componente esencial de las prácticas educativas y conlleva unos modos particulares de construir la identidad de los distintos participantes (Rivas, Leite, Cortes, 2011, p. 165)

Por otro lado, hay un reconocimiento positivo del profesorado, cuando se acerca e interactúa con el alumnado desde las preocupaciones, intereses y realidades de ellos y de sus familias. Es el caso de la investigación que se realiza en las Telesecundarias²⁸ del Estado de Chiapas (Espinosa Torres, 2015), las familias pueden construir otras relaciones cuando la escuela tiene un sentido para la vida de sus hijos e hijas y este sentido no es impuesto o marcado desde fuera y desde la escuela sino en relación con el alumnado, con su historia, con su experiencia. Esta misma línea aparece en las voces del alumnado cuando el profesorado respeta, no chilla y no los abandona cuando se equivocan o preguntan de manera recurrente (Leite, Rivas, Cortes y Nuñez, 2012; Rizzi, 2014).

Las múltiples visiones pueden reforzar los sentidos existentes, cuestionarlos o intentar revisarlos y construir nuevos significados. Hargreaves (2000) plantea la relación familia-escuela en términos de aliados o enemigos públicos frente a las evidencias que analiza, aunque tal vez ni una ni otra sean las relaciones que necesita la escuela en este siglo. Creo que el ser aliados o enemigos refuerza las identidades de cada mundo, el familiar y el escolar, quedando el alumnado

28. Modalidad de escuela secundaria en México.

en el medio y muchas familias fuera, porque: ¿quiénes serían las familias aliadas y quienes las enemigas?, forzando un poco las provocadoras ideas de Hargreaves (2000).

Es difícil el cambio si no “cambiamos cada uno de los actores que participamos en el proceso educativo, desde las formas de relación entre los docentes hasta las concepciones arquetípicas acerca de la familia” (Dabas, 2007, p. 95).

Desde los trabajos comentados emergen algunos interrogantes urgentes para seguir profundizando en la relación familia-escuela, relación o no-relación que revela raíces tan hondas como el origen mismo de la escuela:

¿Qué tipo de familias se visibilizan desde la escuela?, ¿Qué tipo de familias reconoce la escuela como contrarias/opuestas o que entran en conflicto con las visiones que tiene la propia escuela?, ¿Qué visiones sobre la educación se transmiten a las familias desde la escuela?, ¿Por qué las familias que no responden a las pautas que señala la escuela son apartadas o se auto-marginan?, ¿Es posible trabajar desde las “diferencias” o discrepancias del profesorado, familias y alumnado? ¿Pueden pensarse visiones cambiantes, dinámicas y no estáticas sobre el profesorado, alumnado y familias como una forma de avanzar en nuevas relaciones?. Estos interrogantes intentan abrir un camino hacia la comprensión, necesaria para vivir en este siglo, acordando con el planteamiento de Morín (2016):

“...la comprensión humana, siempre intersubjetiva, exige abrirse al otro, empatía y simpatía. Sea próxima o lejana reconoce al otro como semejante y a la vez como ente distinto de uno mismo: semejante por su humanidad, distinto por su singularidad personal y/o cultural” (p. 65).

El ser reconocido por los demás es una necesidad que se asienta en las diferencias y estas diferencias tejen o destejen las relaciones familia-escuela generando incomprensión. La incomprensión respecto al otro suscita la incomprensión del otro respecto a sí mismo, siguiendo con las ideas de Morín (2016) y es aquí donde encuentro un fuerte lazo de conexión entre las relaciones que se establecen entre la escuela y la familia y la configuración/conformación y construcción de identidades, que no solo son escolares, como anticipábamos en otros trabajos, (Rivas, et al., 2010) sino sociales, políticas y culturales.

Desde las relaciones que establece la escuela con la familia y la familia con la escuela se van desarrollando poco a poco, formas de ser, de actuar, de aprender, así como valores: respeto por el otro y la otra, pero claro, volviendo a los interrogantes, anteriores: ¿quiénes son los otros y las otras? desde los marcos de “visibilización”, que establece la escuela y la sociedad que representa.

Una segunda vía intenta indagar sobre la participación de las familias en los contextos educativos y los mecanismos, ámbitos, condiciones y experiencias de participación. La participación de las familias es un tema recurrente en las investigaciones y artículos analizados, además de constituir un objetivo esencial de muchos programas educativos y propuestas de diversos colectivos como asociaciones, fundaciones, confederación de asociaciones de padres y madres, etcétera.

Hay coincidencias entre pedagogos, psicólogos, administraciones educativas, familias, sindicatos y sociedad en general sobre la importancia de la participación de las familias en la escuela y en la educación, para un mejor desarrollo de los niños y niñas, para la mejora de la calidad educativa y para avanzar en la conformación de la ciudadanía. Algunos de los

argumentos sobre la importancia de la participación de la familia en la escuela y en la educación de sus hijos e hijas señalan mejoras en el rendimiento académico, en la comprensión de los mundos familiares y escolares, en el reconocimiento de diferencias, en el aumento del compromiso y autonomía por parte de las familias y del alumnado, en la posibilidad de establecer cambios en las propuestas curriculares y lo más importante desde nuestro punto de vista, instalar una vía para pensar que la educación es responsabilidad de todos y todas.

A la hora de concretar y poner en marcha estas ideas, comienzan las dificultades, que desde las investigaciones mencionadas, son de distintos órdenes:

- dificultades para compatibilizar los tiempos escolares y los tiempos familiares.
- dificultades para ponerse de acuerdo en los contenidos y procedimientos de participación de las familias en los centros educativos.
- normativas internas o “sugerencias” desde la inspección y/o administraciones educativas relativas a la no entrada de personas ajenas al centro en horario escolar.
- dificultades de organización de las familias para iniciar y llevar a cabo propuestas educativas en colaboración con los centros en horario escolar y extraescolar.
- prácticas discriminatorias instaladas en algunas asociaciones de padres y madres en cuanto a que siempre suelen ser las mismas madres y padres las que participan generando más bloqueo o cierre en la participación.

Bonell (2016, p. 264) plantea que la presencia de las familias en el aula resulta un fenómeno extraño para el profesorado e incluso poco deseable. Las dificultades mencionadas se asientan

en creencias, mitos, estereotipos y miedos al cuestionamiento de las familias. En este sentido y desde las ideas de Wenger (2001) tanto la participación como la no participación constituyen procesos conformadores de identidades.

Es importante notar que la ausencia de participación de las familias va generando ciertas prácticas y “conductas” en las familias, en algunos casos de tipo individualista/egocéntrica (centrada y cerrada en ella misma), donde la única vara de medida para todo lo concerniente a la relación familia-escuela, es lo que le sucede a esa familia y a sus hijos e hijas.

Esta tendencia genera aislamiento, enfrentamientos entre familias, sometimiento o sumisión a lo establecido por la escuela, etc. Estas tendencias y riesgos de la no participación, no es solo responsabilidad de las familias, también de los centros educativos, al trabajar desde un modelo único o al ver a las familias en el aula como un fenómeno extraño. Sin una comprensión compartida es difícil hablar de comunidad (Bauman, 2003) porque la participación es fundamental como forma de comprender la vida democrática (Rivas, Leite, 2014).

A pesar de las dificultades planteadas y, en muchos casos, de la ausencia de participación por parte de las familias en los centros educativos, existen experiencias, programas y proyectos que se organizan en función de estas relaciones. Podemos mencionar las comunidades de aprendizaje (Moreno Manzanares, 2016), el proyecto Atlántida (Bolívar y Guarro, 2007), aproximaciones multidisciplinares y reconocimiento de una realidad compleja y en constante cambio (Grupo ASOCED, 2013; Epstein, 2004; Stinchfield, & Zyromskiz, 2010).

La relación familia y escuela se basa en la necesidad de la participación de la primera como sostén de los proyectos educativos, se trabaja desde la igualdad en cuanto a derechos

y responsabilidades y el respeto por la diversidad porque siguiendo a Dabas (2007, p. 95) al contrario de lo que se presupone, no existen padres y madres desinteresadas o indiferentes por la educación de sus hijos e hijas, sino formas diferentes de expresar su interés que requiere del conocimiento de códigos culturales y comunicacionales.

En los proyectos mencionados, se puede hablar de comunidad educativa real porque la participación de todos y todas es el eje vertebrador de la organización. En este sentido la participación no se limita a responder a las propuestas de los otros: profesorado, administración, equipos directivos, equipos técnicos, sino a intentar construir un proyecto en común. Proceso que no resulta sencillo, que lleva tiempo, pero cuyos resultados muestran diferencias significativas en relación con el modelo de escuela más conocido y más corriente. El alumnado, las familias, el barrio, las organizaciones que acompañan los procesos educativos, asumen otro papel, se pasa de la mirada a la acción, de la aceptación a la toma de decisiones y de una participación superficial a asumir un compromiso y responsabilidad compartidos, donde el diálogo igualitario es posible (Freire, 1976).

Una tercera vía se posiciona desde la perspectiva de las familias para indagar sobre la educación familiar, el papel de las familias en cuanto agente educativo (Collet-Sabé, 2014; Rivas, Leite, 2012; Gallego Martín, 2016; Altschul, 2015; Rotenberg, 2013). En algunas de las investigaciones se pone el foco en el papel que juegan las familias para que sus hijos e hijas logren el éxito educativo, en otras sobre los discursos educativos que circulan en los procesos de socialización familiar y en otras se analiza la importancia de las experiencias escolares de los padres y madres en la lectura e interpretación que hacen de la educación de sus hijos e hijas.

Lo que las investigaciones dejan entrever son las diferentes ideas, pautas y modelos familiares sobre el papel de la educación en el contexto familiar que por otro lado, tiran por la borda muchos de los discursos hegemónicos que se escuchan sobre el poco interés que “algunas familias” ponen en la educación de sus hijos e hijas. Una nueva vuelta sobre: ¿cómo se reconocen las diferencias de las familias en la escuela?

Collet-Sabé (2014) nos plantea que en relación con el siglo pasado, las familias tienen una mayor preocupación y “ocupación” en la educación de sus hijos e hijas. Esto nos lleva a otras reflexiones sobre los marcos contextuales desde los cuales estas preocupaciones emergen, acompañadas de discursos del éxito, donde desde muy pequeños, los niños y niñas tienen que hacer cosas, tienen que formarse para que puedan llegar a algo en la vida. En este punto, si hay coincidencias con el discurso escolar aunque las estrategias de la escuela y la familia son diferentes. No es casual que volvamos a poner sobre la mesa el discurso de la participación, justamente cuando se difunden muchas investigaciones y experiencias de otras realidades sociales donde la participación de las familias aumenta las posibilidades del éxito educativo. La duda y el temor es: ¿a qué precio? y para quienes?

El “éxito escolarizado”²⁹ es una idea que circula incesantemente y frente a ella muchas familias orientan sus pautas educativas, sumando más actividades y “aprendizajes” para sus hijos e hijas. Frente a esta tendencia, no todas las familias pueden subirse al carro y es cuando emergen diferencias importantes que se trasladan al ámbito escolar provocando enfrentamientos entre las familias, por señalar lo que hacen unas y dejan de hacer otras.

29. El éxito entendido desde la visión que trasmite la escuela.

En resumen, queremos llamar la atención sobre la diversidad de discursos escolares y sociales que no siempre coinciden con las prácticas educativas de las familias, en cuanto a falta de preocupación, delegación de responsabilidades, falta de colaboración, críticas al profesorado, etc., que por otro lado, en muchos casos, las pautas educativas de las familias no se escapan del discurso escolar que encierra formas de aprender, estrategias, pautas, actitudes, conductas, formas de ser, en una palabra identidades.

Las familias desde un sitio u otro quedan atrapadas y atravesadas por los discursos escolares para tejer sus propios discursos educativos que a veces refuerzan lo que cuestionan (Rivas Flores, y Leite, 2012). Por ejemplo, el discurso de la felicidad o que los niños sean felices, manifestado por muchas familias contrasta con algunas de las prácticas familiares más orientadas hacia el esfuerzo y la mirada puesta en el horizonte del futuro laboral. En cualquier caso y coincidiendo con Collet-Sabé (2014, p. 75), todas las familias educan diferente y muchas de ellas lo hacen de manera distinta a como propone la escuela, pero no por eso lo hacen mal.

¿Qué se puede leer y ver detrás de las investigaciones?

Desde las investigaciones mencionadas y reflexiones desarrolladas, se plantean algunas cuestiones en una especie de meta-narrativa, para intentar ver más allá de los hallazgos de los estudios y lo que nos dicen estos resultados de cara a la relación entre las familias y la escuela. Retomando algunas ideas de Acaso (2012), las investigaciones constituyen sistemas de representación de la realidad que coadyuvan a construirla desde lo que resaltan, remarcan y muestran, pero no es la realidad.

Esta meta-narrativa, como un nuevo relato que se elabora a partir de lo producido, la pensamos desde tres niveles de análisis:

Un primer nivel tiene que ver con los títulos de los trabajos como una representación global del problema a manera de gran titular. Los títulos son variados y complejos donde se resaltan las relaciones familia-escuela-comunidad, relaciones para pensar, en construcción, paradójicas, conflictivas, en transformación, inconclusas, etc. La idea de relación está acompañada de estrategias como la comunicación, el diálogo, la participación, la colaboración, representaciones diferentes, etc. Desde un marco global podemos observar que cuando se aborda el tema de la familia y la escuela, las relaciones son inevitables, así como las estrategias necesarias para dar forma a esta relación. Desde el imaginario de las investigaciones se apuesta por una necesaria relación, por un proceso de diálogo que parece estar a medio camino.

Un segundo nivel lo podemos ver en los marcos referenciales y metodológicos con los que se abordan las investigaciones. Este nivel puede dar cuenta de aquellos fundamentos epistemológicos, políticos, culturales y éticos que sostienen las investigaciones permitiendo mayor o menor confluencia de significados. Los marcos referenciales se nutren de perspectivas sistémicas, críticas y se considera la complejidad de la realidad tanto del mundo escolar como del mundo familiar. Se advierte una visión amplia de los problemas y relaciones, donde se incluyen, además, los marcos históricos, sociales y políticos que permiten comprender las relaciones entre familia y escuela. Desde lo metodológico se plantean perspectivas cualitativas en su mayoría, mediante estudio de casos, entrevistas, observaciones, grupos de discusión y análisis de documentos. Se observa un acercamiento a diversas

realidades, con buena información del contexto, para conocer y comprender las múltiples versiones que asume la relación familia-escuela en los casos y espacios analizados.

Por último, **un tercer nivel** de análisis apunta a cómo se presentan los resultados, a las recomendaciones y propuestas que se hacen desde las investigaciones realizadas. En este sentido los resultados revelan una problemática social, histórica y cultural que atraviesa las relaciones entre la familia y la escuela, pero también muestran caminos posibles de nuevas revisiones y construcciones de relaciones. Poniendo en diálogo los resultados, las propuestas y las sugerencias de las investigaciones, emergen algunos aspectos que pueden ayudarnos a pensar cómo se piensan, se viven, se representan y se sienten las interacciones familia-escuela.

Por un lado, parece que las relaciones entre la familia y la escuela son más cercanas cuando de contextos de exclusión se trata, lo que nos lleva a preguntarnos por las razones y las modalidades de relación que se establecen. Por otro, las relaciones más allá del simple intercambio de información o de ajuste a la norma, parecen depender del convencimiento del profesorado y de una propuesta educativa diferente por parte de los centros educativos, dejando en este caso, en una situación difícil, casi de indefensión a las familias que independientemente del profesorado y la gestión de los centros quieren participar, colaborar o proponer otros proyectos. En este sentido y desde los planteamientos de Dabas (2007) es importante sincerarnos acerca del lugar que creemos que la familia tiene en la educación de sus hijos e hijas, así como discutir cuál es el principal desafío de la educación en el siglo XXI. Por último y no menos importante, es ver lo poco que hemos avanzado en comprender la diversidad de familias que existen y creer en la diversidad como un valor educativo fundamental.

¿Cómo seguimos?

La familia y la escuela no son instituciones aisladas (Jelin, 2010) forman parte de un entramado social, político, cultural con orígenes y finalidades diferentes, aunque en lo educativo la responsabilidad es compartida y esto se convierte en una fuente de conflictos. La escuela parece haber asumido un papel de exclusividad en el terreno educativo para definir proyectos, pautas y acciones pedagógicas como también ejercer una gran influencia en la determinación de las pautas educativas que deben seguir las familias.

Desde el sistema educativo español ha faltado una reflexión compartida entre el sistema escolar y familiar (o sociedad en general) acerca de la escuela, la educación, su función, etc. Como concluíamos en una investigación:

...no ha habido capacidad para reconstruir los modelos escolares y revertir la propia experiencia en modos capaces de construir otro modo de hacer las cosas. La escuela y las visiones que socialmente estamos construyendo sobre ella, no han hecho la ruptura con el franquismo y con la sociedad autoritaria que se ha hecho en otros ámbitos de nuestra sociedad...si algo nos dicen las narrativas de las familias es la necesidad de construir un diálogo diferente entre escuela y sociedad (Rivas y Leite, 2012, p. 215).

Este diálogo diferente es necesario y algunas experiencias muestran que es posible, aunque no hay sedimentos sólidos aún para avanzar de manera profunda, por otro lado, los riesgos son muy grandes debido a un discurso educativo cada vez más tecnocrático, centrado en las evaluaciones, rankings, aprendizajes fragmentados

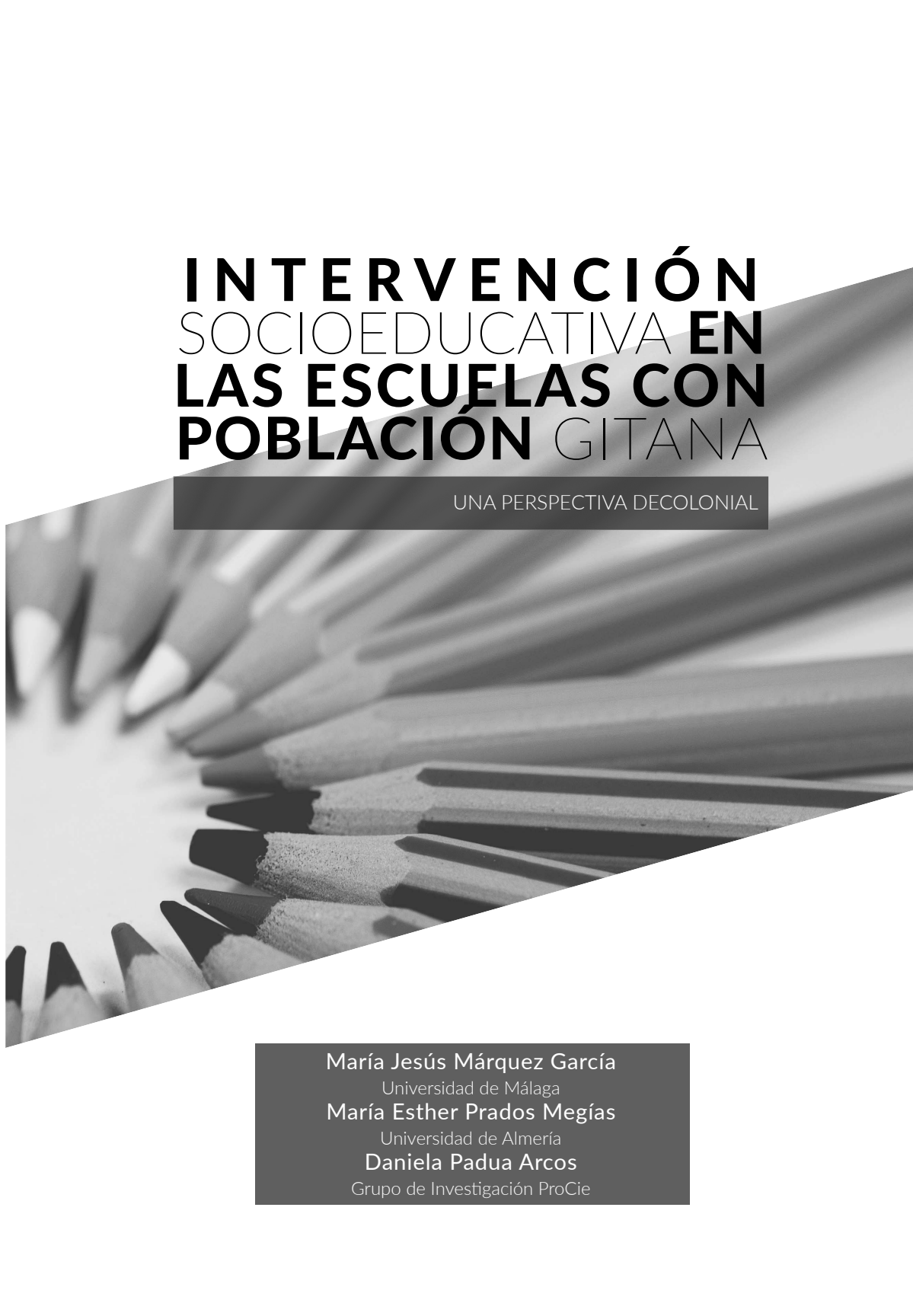
memorísticos, contenidos descontextualizados y convertidos en meros datos o hechos, meritocracia, etc., que desarticula cualquier tipo de relación entre la familia y la escuela. Estos riesgos también se pueden visualizar en lo que llamamos nuevas identidades y nuevos significados que se van configurando desde la diversidad familiar y social que la escuela a partir de las relaciones que promueve, prohíbe y permite no alcanza a comprender. La “identidad nostálgica” de MacLure (1993) presente en el profesorado cuando se menciona que todo tiempo pasado fue mejor es un buen modo de abrirse hacia otras identidades que reconozcan el pasado, pero no queden ancladas allí, que puedan mirar el presente, reconocer, reconocer-se y dialogar con la incertidumbre (Morín, 2008). Re-pensar las relaciones entre las familias y la escuela tal vez requieran transitar el camino de las identidades des-colonizadoras,

Referencias

- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- Altschul, M. (2015). *Límites jugados*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.) (2007). *Educación y cultura democrática: El proyecto Atlántida*. Madrid: Walter Kluwer
- Bonell García, L. (2016). *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos*. Universidad de Valladolid. Tesis Doctoral Inédita.
- Collet-Sabé, J. (2014). La educación familiar hoy. *Cuadernos de Pedagogía* N° 444, Abril 2014, pp. 72-75.
- Comellas, M.J.(coord.) (2013) *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Dabas, E. (2007). Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. En Dabas, E. (Ed)-*Viviendo Redes, Experiencias y Estrategias para fortalecer la trama social*. . Buenos Aires, Argentina: CICCUS, pp. 94-101.
- Epstein, J.L. and Salinas K.C. (2004). Partnering with families and communities. En *Educational Leadership*. Vol. 6. N° 8, pp. 12-18.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
- Espinosa, T. I. (2015). *La escuela habitada: experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*. [Tesis doctoral en cotutela: Doctorado en Estudios Regionales, y, en Educación y Comunicación Social]. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad de Málaga. Disponible en <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11511>

- Freire, P.(1976). *La pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Gallego Martín, J.M.(2016). La familia en el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica. Universidad de Alcalá de Henares. Tesis Doctoral Inédita.
- Garreta Bochaca, J. (2015) La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. En Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE). Vol. 8 N° 1, pp. 71-85.
- Grupo ASOCED (2013). Construir lo cotidiano: un programa de educación parental. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: ¿enemigos personales o aliados públicos? En *Perspectivas*, Vol. XXX, n° 2 Pp. 201-213.
- Holloway, S.D. y Kunesch, C.E. (2015) Cultural Processes and the Connections Among Home, School, and Community. En Sheridan S. M. y Kim E.M.(editors). Processes and pathways of family – school partnership across development. Switzerland:Springer. Pp. 1-17.
- Jelin, E. (2010). Pan y afectos. (2010) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Leite, A. E.; Rivas, J. I.; Cortés, P. & Núñez, C. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum:Qualitative Social Research*, 13(3), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1203191>.
- Leite Mendez, A. E. (2014). Familia y escuela: sí, se puede. *Cuadernos de Pedagogía* N° 444, Abril 2014, pp. 56-59.
- MacLure, M. (1993). Arguing for Your Self: Identity as an Organizing Principle. Teachers` Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19 (4): 311-322
- Martínez Pérez, S. (2012). La relación familia-escuela: la representación de un espacio compartido. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral Inédita.
- Moreno Manzanares, A. (2016). Familia y escuela: una relación en construcción. Estudio de caso. Universidad de Málaga. Trabajo Fin de Master Inédito.

- Morín, E. (2008). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir*. Manifiesto para cambiar la educación. Barcelona: Paidós
- Rivas, J.I.; Leite, A.E.; Cortés P.; Marquez, M.J.y Padua, D. (2010) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353: 187-209
- Rivas Flores J.I. y Leite Mendez, A. E.(2012). De padres y madres a hijos e hijas: los ciclos de la experiencia. En Rivas Flores, J.I, Hernández, F., Sancho, J. y Nuñez C. (coord.) (2012) *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo y experiencia*. Barcelona: Disposit digital UB -<http://hdl.handle.net/2445/32345>, pp. 211-218
- Rivas Flores J.I; Leite Mendez, A. E.; Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar, en *Revista de Educación*, nº 356, pp. 161-183
- Rivas Flores, J.I. y Leite Mendez, A. E. (2014). Comunidad, trabajo docente y democracia en los centros educativos En, E. Vila, V. Solbes, M T. Castilla, J. E. Sierra (eds.) *Etica, educación y convivencia. Fundamentos teórico-prácticos*. Málaga: Aljibe, pp. 90-116.
- Rizzi, L.I. (2014). *Escuela - Familia: una relación para pensar*. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. Argentina. Tesis Doctoral Inédita.
- Rotenberg, E. (2013). *Familia y escuela: limites, borde y desbordes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Stinchfield, T.A. y Zyromskiz, B. (2010). A training model for school, family and Community collaboration. En *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. 18(3) 263-268.
- Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica*. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.



INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LAS ESCUELAS CON POBLACIÓN GITANA

UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL

María Jesús Márquez García

Universidad de Málaga

María Esther Prados Megías

Universidad de Almería

Daniela Padua Arcos

Grupo de Investigación ProCie

“Nuestras sociedades son multiculturales y se prevé que lo sean cada día más”. Este ha venido siendo el eslogan que en los últimos años se ha utilizado en casi todas las respuestas político-pedagógicas que hemos escuchado. Lo que nos preocupa realmente es que se quede sólo en palabras vacías ya que, desde la perspectiva pedagógica-transformadora que compartimos, significa repensar y reconstruir proyectos y prácticas educativo-sociales que tengan como prioridad las escuelas marginadas y los contextos sociales deprimidos en los que gran parte de esa multiculturalidad sigue siendo más desigual que diversa.

Los valores meramente neoliberales en educación como la competitividad, lo selectivo, lo instructivo, etc. conducen a la población empobrecida a un recorrido escolar corto. En muchas escuelas la pobreza se va haciendo invisible a primera vista y se va desligando lo que ocurre fuera de la escuela de lo pedagógico. Desde nuestra perspectiva, el desafío actual es repensar y construir lo educativo y social como un todo desde propuestas mediadoras comunitarias. En este capítulo lo planteamos en clave decolonial.

El debate de la colonialidad en instituciones educativas con comunidad gitana

El término “*colonialidad*” es un concepto introducido por Aníbal Quijano en los años noventa en el contexto latinoamericano; lo utiliza para referirse a un modelo de poder basado en el eurocentrismo como modo de clasificación social y control de la subjetividad, las relaciones y el conocimiento (Walsh, 2014). En este capítulo -en el marco de las relaciones de exclusión social, educativa, económica, subjetividad y conocimiento- profundizamos sobre el concepto de *colonialidad*

que ha sufrido la comunidad gitana a lo largo de los seiscientos años que venimos conviviendo y compartiendo el mismo Estado. En este contexto, encontramos estudios cuantitativos realizados en los últimos años que advierten de los diversos motivos en los que seis de cada diez estudiantes gitanos no acaban la etapa educativa obligatoria, siendo además éstos quienes transitan mayoritariamente por programas de cualificación profesional o itinerarios secundarios (FSG, 2013). Todo ello sin olvidarnos que mucho de este alumnado sigue agrupado en centros educativos “ghetos” y en contextos sociales excluidos.

Ante esta situación apreciamos tres tipos de respuestas íntimamente ligadas a tres tipos de criterios conservadores, liberales y liberal de izquierdas, que mantienen el estatus quo: el primer criterio, conservador, es plantear que las diferencias dentro del aula están orientadas al déficit, bien por origen, etnia, clase social, etc. e insisten en las bondades de la cultura mayoritaria; el segundo, el liberal, dan por sentado que todos los seres humanos somos iguales y capaces de competir en un mismo campo de juego dentro de la sociedad neoliberal, por ello, la tarea a realizar como principal meta reformista, debe ser promover relaciones positivas entre los escolares, promover programas de convivencia en los centros,...; y el tercero, liberal de izquierdas, revaloriza las diferencias culturales y la autenticidad desde el relativismo cultural y el esencialismo como un valor que hay preservar sin cuestionar. Para autores como Kincheloe y Steinberg (1999), la palabra multicultural se ha utilizado tanto y tantas veces como mero discurso que tal vez haya perdido su significado. En ocasiones ha servido para reproducir algunas prácticas acrílicas colonizadoras centradas en el sujeto como déficit problemático que ha de adaptarse a la institución escolar.

Sin embargo, desde una perspectiva decolonial, existe una cuarta respuesta, el multiculturalismo crítico. Éste nos muestra que la cultura no se reduce a una lista de libros, materiales, artefactos y prácticas sociales producidos fuera de la historia, la economía y las relaciones intergrupales. *La cultura* es entendida como encarnación de las experiencias y comportamientos, resultado de la desigual distribución del poder en base a la etnia, clase, género, sexualidad y aptitudes. Esto quiere decir, que la cultura la conforman las experiencias de vida y las formas institucionales existentes, siendo en las prácticas sociales donde se imponen los valores, creencias, cuerpo de conocimiento, estilos de comunicación y tendencias de la cultura dominante. En este contexto, con frecuencia, las personas se ven privadas de su poder de articulación, autonomía y raciocinio, o bien, se ven forzadas a re-articular sus propios objetivos empujados por intereses externos.

Muchas escuelas con población vulnerable, como es la comunidad gitana, siguen teniendo un reto importante que no sólo se centra en buscar procedimientos técnicos individualistas para el éxito académico, sino que apuntan la necesidad de repensar el sentido de la escuela para la comunidad en un proceso mediador dialógico que conecte la emancipación del sujeto con la emancipación del colectivo. En este sentido, hablamos del trabajo socioeducativo que, desde la intervención de mediadores/as en las fronteras entre los barrios y la institución educativa, se ha venido desarrollando en los últimos años con la comunidad gitana, tratando en un primer momento de acercar la comunidad gitana a la escuela y romper con un modelo etnocentrista, dando pasos que les lleva a colaborar en proyectos educativos decolonizadores para recuperar la acción y participación con la comunidad.

Hablar de pedagogía y prácticas mediadoras decoloniales significa profundizar y recuperar los procesos históricos para poder decolonizar la lógica de la dominación de la historia y los tópicos construidos acerca de la exclusión. Supone visibilizar la jerarquización, la imposición y legitimación de determinadas prácticas y saberes sobre otros que han sido históricamente segregados, minimizados y extinguidos (Díaz, 2010).

El giro decolonial, en la pedagogía y en la intervención mediadora intercultural de la que hablamos, significa un cambio de perspectiva que podemos encontrar en las prácticas y formas de conocimiento de profesionales y ciudadanía que están comprometida en un proyecto de transformación sistemática, comunitaria y global, realizado por sujetos en diálogo y participativamente.

A partir de un estudio narrativo realizado en Andalucía, España, con mediadoras interculturales gitanas en centros educativos (Márquez, 2012), nos encontramos con dos tipos de respuestas que se dan en la práctica de mediación intercultural en centros con población gitana. En este capítulo pretendemos ponerlas en debate reflexionando sobre:

1. La mediación como recurso al servicio de la institución. Por lo tanto, un mediador o mediadora acrítica con los conflictos de la escuela.
2. La mediación decolonial que busca la construcción de una comunidad en un nuevo marco de sentido y relaciones que aborden el conflicto desde una perspectiva transformadora.

Colonización educativa en contextos de minorías étnicas vulnerables, *el conflicto permanente*

Henry Giroux (2001) caracteriza la escuela como un lugar de *conflicto permanente o de resistencia* y pone la atención en la autonomía parcial de la cultura en la escuela y en el papel del conflicto y contradicción permanente en la que vive y todo ello dentro del mismo proceso reproductivo de las desigualdades que pasa de una generación a otra. La pedagogía de la resistencia trabaja a partir de una comprensión de las complejidades de la cultura, analizando conjuntamente aspectos concretos de exclusión, saberes, conocimiento, jerarquía, etc. Evidencia los procesos por los que el sistema educativo refleja y mantiene la lógica del capital, las prácticas y estructuras sociales dominantes que se encuentran en la sociedad y que se ven afectadas por categorías de clase, etnia y género. Sin embargo, Giroux defiende la pedagogía de la posibilidad (ibídem) que redefine el papel de la escuela a partir de la resistencia, construyendo colectivamente una institución democrática que puede y debe funcionar para mejorar la posición social de todo el alumnado, especialmente de los grupos que están subordinados al sistema.

En los últimos años, los procesos de mediación intercultural en los centros educativos con población gitana se han visto en una encrucijada, tal y como revela el estudio realizado por Márquez (2012) y al que aludimos en este capítulo. Según este estudio, la demanda de mediadoras y las funciones que realizaban en los centros educativos se debaten entre dos caminos completamente diferente y antagónicos. Por una parte, la resolución de conflictos cotidianos, propios de un contexto educativo etnocentrista, que terminaban siendo crónicos, por ejemplo, conflicto entre pares, incomunicación entre profesorado

y familiares etc.. Y por otra, la necesidad de proyectar un proceso de mediación comunitario decolonial en el que se incluya el reconocimiento social de las minorías junto a la construcción de un proyecto educativo comunitario. Este proyecto cobra sentido en los escenarios de lucha en el barrio, en las problemáticas cotidianas sociales, políticas y económicas, aspectos que se constituyen como terreno pedagógico no quedando fuera de lo educativo y poniendo en juego aprendizajes, reaprendizajes, reflexión y acción (Walsh, 2013).

Los contextos educativos etnocentristas. La devastadora historia del déficit

Como apunta Díaz (2010) hemos de profundizar en los procesos históricos para poder decolonizar la lógica de la dominación, la exclusión, la jerarquización, imposición y legitimación de determinadas prácticas y saberes sobre otros que han sido históricamente segregados, minimizados y extinguidos.

La historia escolar de la comunidad gitana, en los últimos treinta y cinco años, ha vivido una etapa importante de fracaso, segregación y exclusión. Muchas de las prácticas presentadas como respuesta para la integración se han realizado desde la perspectiva del déficit del sujeto, o más bien desde la visión del sujeto como déficit. A lo largo de los años ochenta se llevaron a cabo prácticas excluyentes como las denominadas “escuelas puente” (Márquez, 2012), la cuáles fueron una propuesta administrativa y normativamente pensada con el propósito de aislar y homogeneizar a la minoría a fin de “capacitarles” para desarrollarse posteriormente en aulas ordinarias y diversas. Esta iniciativa desembocó en el fracaso del alumnado, puesto que nunca fue posible la planificada incorporación de este colectivo a los centros y a las

aulas ordinarias, ahondando mucho más en la reproducción de la desigualdad educativa. En este estudio, una de las mediadoras participante relata esta cuestión:

(...) pero no siempre las aulas puente estaban fuera. En ocasiones, en los centros educativos públicos había aulas separadas para niños que no alcanzaban los niveles exigidos, con la idea de que la permanencia en ellas fuera transitoria, hasta que consiguieran las habilidades y los mínimos que se requerían para incorporarse a cualquier otra aula. Pero esto nunca pasó, no tuvo éxito y, por el contrario, lo que consiguió esa medida fue separar y estancar mucho más a la población gitana. Los niños no avanzaban, ni en escuelas puente ni en aulas segregadas; ninguno pasaba a los niveles “normales” y es que, cuando se mezclan todos los conflictos en un aula con bajo nivel y no tienen otra referencia, pues se convierten en aulas empobrecidas, no se avanza. Cuando se ha segregado en la escuela a los gitanos no se ha visto ningún progreso. Cuanto menos estén en compartimentos estancos en un centro, más se normaliza la situación. Se piensa que tener a todos juntos “ralentiza” la clase y la verdad es que puede que en un principio se haga más lenta, pero también es verdad que se contagian del entusiasmo del resto y, al menos, todos van a medio ritmo. No puede ir una clase a un ritmo rápido y otra quedarse totalmente estancada y que no pueda avanzar por no tener ningún tipo de modelo, ni estímulo, ni nada. En eso se convirtieron las aulas puente y las aulas segregadas en los centros (Márquez, 2012, p. 99).

La lucha contra estas prácticas normativas fue relativamente rápida, a partir de los años noventa se cambió la norma y la escolarización fue común; sin embargo, en el pensamiento de las organizaciones escolares permaneció presente como una lógica que se imponía en distintos escenarios

(Torres, 1998). Por ejemplo, cuando tratan de justificar el “adaptar” al alumnado minoritario en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales, en los nuevos programas específicos de atención a la diversidad cultural y siempre que se mezclan las características diferenciales de la población. En este sentido Puigdemívol (1998) afirma que, existe un proceso hacia la exclusión en el que hay que reflexionar porque se inicia con la modificación del currículo para adaptarlo, (acríticamente), a las necesidades del alumnado y termina en la reducción del nivel de los objetivos que deben alcanzar en la educación obligatoria, la disminución de la intensidad del trabajo en asignaturas claves para la formación (por ejemplo: lengua o matemáticas) y/o en el aumento proporcional de tareas con finalidad ocupacional de tipo manipulativo.

Los y las mediadoras interculturales, en ese tiempo llamados *monitores escolares*, normalmente eran personas pertenecientes a la comunidad gitana que se contrataban para contribuir al acceso de los niños y niñas a la escuela, sin embargo, su voz quedaba fuera. El trabajo en esta época era subsidiario y al servicio de la escuela etnocentrista. Así nos lo cuenta Vadoma una de las mediadoras del estudio:

(...) el contacto con los centros educativos era muy superficial. De forma excepcional, entrábamos para alguna cuestión concreta, pero no necesitaban ni conocernos. Nuestro trabajo consistía en ponernos en contacto semanalmente con los trabajadores sociales, el educador y la persona de orientación educativa de la zona, que formaban el equipo de absentismo y traer el listado de faltas. La única problemática que había en los centros era el absentismo. Esta forma subsidiaria de ver nuestro trabajo sigue en el pensamiento de los centros, pese a las transformaciones y el paso de los años (Márquez, 2012, p. 97).

La lejanía con el entorno, fractura en la acción socioeducativa, jerarquía y meritocracia. Otro modo de colonización neoliberal

Una de las mayores dicotomías que encuentra actualmente el alumnado es la lejanía entre lo que vive en el aula y el centro y lo que encuentra en su vida social. Esto les lleva en ocasiones, como sujeto, a una división entre dos mundos que se funde en una única incidencia en ellos y ellas. Desde la perspectiva neoliberal la escuela se ve como un proyecto global válido para cualquier tipo de sociedad, comunidad o contexto, sin contemplar la posibilidad de acción positiva y aceleración de la inclusión de los sectores sociales más vulnerables.

El problema se sitúa en lo personal, lo étnico, lo socio-económico ateniéndose a las mencionadas teorías basadas en el déficit y la diferencia. La lejanía entre el centro educativo y el contexto sociocultural, en el que éste está inmerso, nos recuerda la despersonalización de las empresas o fábricas del mundo globalizado, su descontextualización de la producción, del trabajo y de la colectividad, hasta el punto que sólo responde a criterios de rendimiento y coste (Rivas, 2003, 2007). En los entornos vulnerables estos aspectos se revelan de forma descarnada, ya que estos dos mundos, el de la escuela y el de su entorno social, están cada vez más separados, con códigos normativos distintos y formas de relación e intereses diferentes.

El símil del mercado también nos sirve para entender que la escuela pública se gestiona con criterios de institución privada. Un ejemplo de ello es la obsesión por la eficacia en relación a los resultados, la oferta de servicios escolares no académicos, la obsesión por medir el absentismo en términos de asistencia, el derivar la función

social a entidades sociales subvencionadas y la demanda de trabajadores “expertos” que contribuyen a una mayor estratificación y aislamiento profesional. La división continua del trabajo educativo es otra característica de la escuela neoliberal, pues como afirma Dubet (2006b):

a los docentes los saberes; a los preceptores y la policía la disciplina; a los trabajadores sociales, los psicólogos y las enfermeras las dificultades sociales y existenciales de los alumnos; a los administrativos la gestión. Podemos preguntarnos de qué manera esta yuxtaposición de especialistas conforman un programa o proyecto (...), después de todo ese modelo suele ser defendido con vehemencia por los que piensan luchar contra la <<mercantilización>> de la educación, mientras ésta es probablemente una de sus manifestaciones (p. 82).

Otro aspecto importante defendido desde criterios neoliberales es la igualdad de oportunidades meritocráticas como medida importante y principio de justicia para la escuela. Esta medida nos lleva a aceptar el fracaso como necesario para el funcionamiento del mérito, razón suficiente para, como escribe Dubet (2006b) “arrojar la igualdad de oportunidades meritocrática al infierno” (p. 37).

La mediación disciplinar como escudo. La senda colonizadora

Tradicionalmente la mediación surge orientada a la defensa y protección de una escuela *disciplinar*, entendiendo ésta como una escuela jerárquica, burocratizada, con pretensiones etnocéntricas que aunque se pone algunos “adornos”, que muestran la multiculturalidad, no cambia el marco relacional, normativo y organizativo-curricular. Más que mediación tal vez debemos ir nombrándola,

como señala *Desenvolupement Comunitari & Andalucía Acoge* (2002), intermediación, ya que el trabajo que realizan les lleva a identificarse más con la cultura escolar etnocéntrica y la adaptación de los “inadaptados” que a una mediación *decolonial* que tiene en cuenta a los grupos minoritarios. Como señala Six (2005) los mediadores culturales pueden, paradójicamente, solidificar las fronteras y constituirse en separadores, o por el contrario, derrumbarlas o como la pedagogía decolonial propone, trabajar desde la vida y el activismo con las personas excluidas.

Tabla 1. Perspectiva disciplinar de la mediación

BASES DEL MODELO	RELACIÓN CON FAMILIARES Y ENTORNO
AUTORIDAD	Hay que imponer una autoridad que los familiares no ejercen porque estos niños y niñas provienen de familias desestructuradas que no marcan las pautas adecuadas
NORMAS Y REGLAMENTOS	Hay que imponer unas reglas o reglamentos porque los familiares no marcan los adecuados o incluso pueden ser modelos de referencia negativos
SANCIONES, EXPULSIONES TRANSFERENCIA A OTROS PROGRAMAS EDUCATIVOS	Los comportamientos negativos perseverantes de los niños y niñas hacen que las escuelas insistan en que sean las familias las que resuelvan el problema o bien unidades externas a la escuela

Fuente: García (2004)

Como destaca Valls (2009), desde un modelo de mediación disciplinar en la escuela se reclama la preexistencia

de una autoridad, con normas universales y absolutas, que considera de forma negativa a una de las partes en conflicto y “sobre la cual hay que actuar mediante relaciones de poder conductistas y estratégicas para que adecuen su comportamiento a las normas” (p. 4).

Con esta perspectiva colonizadora surge una gran demanda de mediadores, o mejor dicho, intermediadores al servicio de la *cultura disciplinar*. Six (2005), los llama los mediadores “elaborados”, refiriéndose a aquéllos o aquéllas, que son nombrados por el director o directora o la administración educativa, para desempeñar su función y prestar los servicios que requiera la institución. Junto a estos mediadores institucionalizados también hay muchos otros elegidos no se sabe cómo, por ejemplo, en Francia muchos de ellos han sido contratados por instancias que lo que miran es su juventud -como cualidad para ser un buen mediador- sin importarles si dichos jóvenes están capacitados para trabajar en ámbitos y contextos delicados; más bien, lo que se contempla es que manejen ciertas técnicas, impulsos y habilidades de comunicación con las familias y minorías del entorno para hacer de escudo frente a los conflictos.

Six (2003) critica la formación y a la vez la dependencia de este tipo de mediadores y mediadoras que basan su trabajo en meras recetas rápidas, sin entrar en dilemas y en discernimientos pedagógicos, éticos y políticos. En todos los casos estos mediadores y mediadoras se encuentran en una relación de dependencia con la administración educativa, directores y otras instituciones que los contratan y que limitan su espacio de actuación.

Desde esta perspectiva hablamos de otro modo de colonización de la educación -la especialización-: el

profesorado se dedica a enseñar, el mediador o mediadora únicamente a abordar el conflicto “síntoma”, el trabajador social o el educador social a ejercer su labor en la calle, con los problemas culturales y sociales del entorno; es decir, se produce una escisión entre lo “docente” y lo social. Eduardo Corbo (1999) denomina la mediación en estos contextos des-cohesionados como la mediación del “síntoma”, en la que fácilmente la institución educativa,

(...) echa mano de recursos obsoletos como el autoritarismo, el reglamentarismo o la violencia, pero sus objetivos específicos -lo educativo- le vedan el recurso a métodos que en otros espacios pueden emplearse sin mayores obstáculos. Dos aspectos influyen en esto: la escasa diversidad instrumental con que la escuela cuenta, y cierta rigidez propia de las instituciones cercanas al control social (p. 146).

La perspectiva disciplinar y colonizadora considera el conflicto como un problema, normalmente de los otros; el conflicto está fuera y la población ha de cambiar para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se den y para que la convivencia mejore, etc. Sin embargo, el conflicto no se entiende como problema latente de intereses, como modos diferentes de ver y concebir la escuela o como distintos deseos sobre el cual se ha de tomar una decisión colectiva.

Mediación intercultural para la construcción de una comunidad dialógica

El giro decolonial en la pedagogía y en la intervención socieducativa nos proporciona otro punto de vista referente al debate que venimos teniendo sobre la mediación intercultural en centros educativos y contextos sociales marginados. Destacamos las valiosas aportaciones de Latinoamérica en este campo en el que la investigación acción participativa de Fals Borda (1925-2008) y la educación popular de Paulo Freire (1921-1997), ambas suponen un referente para las comunidades excluidas en el estado español como históricamente ha sido la comunidad gitana. Estos trabajos en la actualidad siguen siendo los pilares principales de un proyecto de mediación decolonial. Desde esta perspectiva, hablamos de reconstruir la historia desde abajo, en el día a día, de una práctica mediadora centrada en la vida de las personas, vinculada a problemáticas sociales y educativas, en discernimiento de las vidas conectadas con las narrativas sociales, política y educativas que obstaculizan la presencia en el mundo desde un plano de igualdad.

Las aportaciones del estudio narrativo con mediadoras interculturales (Márquez, 2012) pone de relieve la necesidad de construir comunidad participativa como una alternativa real a la continuación colonial de la educación con poblaciones vulnerables. Una de las primeras necesidades que las mediadoras señalan sigue siendo el acercamiento entorno-familia-escuela y la participación. Las palabras de Vadoma, mediadora participante en este estudio, aporta algunas de las claves de lo que sería un trabajo decolonizador:

(...) no tenemos que tener una vista corta, sino ver más allá, ver la transformación en el proceso y no solo servir de “correvedile”. Parece que eres lo más importante para todos pero luego, lo que haces es no cambiar nada. Hay que detectar, de la realidad en la que trabajas, cuáles son sus necesidades, para cambiar la situación de exclusión social y de abandono educativo. Para mí la clave para salir del círculo de exclusión es participar, por eso hemos de parecernos más a dinamizadoras de participación social que a un servicio de resolución de conflictos del centro (Márquez, 2012, p. 112).

Cuando la mediación o el espíritu mediativo, como lo denomina Corbo (1999), es compartido por el entorno del centro, la labor no recae en una sola persona -la mediadora- sino que es un proyecto compartido por todos y todas y sobre todo por el profesorado, donde se une currículum y mediación intercultural desde una perspectiva relacional y dialógica. Cuando el profesorado tiene ese espíritu mediativo, todo el centro cambia y con ello el trabajo mediador. Como señala Lyuba -otra de las participantes-,

(...) sus horarios los flexibilizan al máximo, hacemos cosas distintas, como poder entrar en sus clases; ellos (el profesorado) nos acompañan a hablar con las familias y se dialoga con respeto y de igual a igual, y eso las familias lo perciben. Son madres que están acostumbradas a ir a hablar con los maestros para cualquier cosa y cuando (sus hijos e hijas) pasan a la secundaria las familias notan mucho el cambio y empieza a haber cierto rechazo al centro por la desconfianza que sienten hacia ellas; por eso, todas las familias tienen mucho mejor recuerdo del colegio de primaria (Márquez, 2012, p. 59).

Lo pedagógico como mediador y lo mediador como pedagógico

Six (2008) plantea que se trata de superar la “inmediatez” en el trabajo mediador, retornar a la fuente, lo cual significa responder a una *exigencia* y una *llamada*, es decir, aquello que realmente es importante para construir relación, conocerse y reconocerse. *La exigencia* consiste en darle a la mediación todo su sentido, es decir, no es una caja de herramientas ni una serie de técnicas, sino un ideal y ese ideal no es una profesión aprendida por unos pocos para la especialización, sino que se dirige a todos y todas, por lo tanto, debe ser cosa de todos y todas y debe difundirse a todos y todas. La llamada significa que todas las personas han de ser invitadas a practicar la mediación y hacerlo en todos los ámbitos, es decir en educación formal, no formal, informal, en la intervención social y los movimientos ciudadanos críticos. Se trata de un diálogo en todas direcciones y escalas. “La verdadera mediación comienza cuando alguien se concientiza y decide comprometerse en la mediación, él mismo y por sí mismo, con responsabilidad activa” (Six, 2008, pp. 100- 101).

En este sentido recuperamos a Freire para incidir en la concientización y su sentido en el trabajo pedagógico decolonizador en la educación formal y no formal y en el trabajo mediador. La concientización está ligada al proceso de diálogo franco desde una perspectiva humanizante, con una mirada crítica hacia la realidad que la desvela para conocerla y derribar los mitos que engañan para mantener las estructuras dominantes desde el conocimiento contextualizado (Chesney, 2008). Para De Sousa (2006) el conocimiento contextual es transdisciplinar y se produce extramuros, lo que obliga a un diálogo con otro tipo de conocimientos, siendo siempre más adecuado al ser producido en sistemas abiertos, en

grupos con intenciones cooperativas y apoyados mediante movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, grupos sociales diversos ciudadanos críticos y activos que apoyan la transformación.

Cuando la mediación intercultural se realiza desde la perspectiva dialógica adquiere una dimensión pedagógica y lo docente una dimensión mediadora intercultural también *decolonial*. Para las mediadoras participantes en este estudio, el profesorado debería compartir el trabajo de mediación intercultural desde la acción pedagógica *decolonial*, buscando y utilizando procedimientos y propuestas dialógicas y de aprendizaje en el aula y en el entorno. Lyuba lo cuenta:

(...) allí puedes hacer todo tipo de propuestas: para actividades, para coordinarnos, para provocar cambios en las relaciones con algunas chicas o chicos que no van demasiado bien, o con algunas familias, y los profesores se implican y son los primeros que cambian cosas. Por ejemplo, el otro día hablando con Pepe, que es el tutor de 6^o, de un niño que ha empezado a faltar, me dijo “a ver qué podemos hacer”, y como conocen a las familias llegamos a la conclusión que lo mejor era ir a hablar con el padre porque la madre no es la persona adecuada en este caso, de esta forma, nos juntamos los tres y hablamos (...) En este centro también existe la figura del director, pero yo me coordino con los tutores, que son quienes están todos los días con los niños (Márquez, 2012, p. 59).

De cualquier modo, si queremos poner en relieve la unión entre mediación intercultural en la escuela y el cambio educativo hemos de situarnos en el potencial educativo de la mediación y en la posibilidad de mediación del profesorado (Freire, 1970; McLaren, 1984; Popckewich, 1994; Apple, 1996;

Heargraves, 1996; Flecha, 2007; Giroux, 2001; Boqué, 2003; Rivas, 2007; Kincheloe, 2008). Como venimos desarrollando, desde la perspectiva pedagógica decolonial, el profesor o profesora no se centra sólo en lo docente sino que su trabajo engloba la dimensión social, cultural, política, económica, etc. y su práctica se mueve tanto dentro como fuera del aula, conectada con el entorno. Entendemos que de esta manera lo docente adquiere el sentido educador que plantea Freire y el mediador/a también tiene ese sentido educador, ambos trabajan conjuntamente en un proyecto decolonizador. Como plantean los relatos, este nuevo significado se traduce en el cambio de expectativas hacia el alumnado y el aprendizaje, tal y como relata Simza,

(...) la parte satisfactoria del trabajo es cuando ves que la maestra empieza a compartir confidencias con las madres y empiezan a ver a las niñas de otra manera; ya no me habla mal de ellas sino que, por el contrario, las elogia; entonces pienso que la cosa va mejor y que podemos trabajar (Márquez, 2012, p. 51).

La cultura mediadora en los centros significa la creación de un escenario para el diálogo y el cambio de relaciones; como plantea Boqué (2003) “la mediación ha de afrontar la realidad urgente de la relación y la comunicación cara a cara” (p. 115). Para llevar a cabo un trabajo mediador que potencie la transformación social y educativa es necesario generar procesos compartidos por lo docentes y otros profesionales del centro y del entorno. La mediación pasa a ser co-mediación liderada por un centro educativo, como movimiento social, que contribuye a salir de situaciones de exclusión a la población vulnerable. Freire habla de que la transformación se da en interacción y en

común; en este mismo sentido la perspectiva decolonial en la mediación con colectivos vulnerables supone propiciar los cambios desde los grupos y colectivos implicados en los procesos, en prácticas participativas, comunitarias y solidarias en todos los planos. En el relato de Lyuba encontramos evidencias de estos cambios,

(...) sobre todo le ves sentido a tu trabajo cuando tiene una continuidad en el resto de los profesionales, e incluso en actividades que tú misma organizas en relación con lo que están aprendiendo. Por ejemplo, en el centro concertado de primaria, ellos tienen un lema: “si quieres que tus clase salga adelante, haz que sean un grupo, que no haya guerra entre ellos”, es decir, que lo primero es conseguir que los niños se lleven bien, y formen un grupo cohesionado; eso hace que las actividades que preparamos y el trabajo con las familias ya tengas un montón de herramientas para mover los hilos, y eso es fundamental en relación con el currículum escolar, no es una cosa al margen (Márquez, 2012, p. 62).

La perspectiva comunitaria (Flecha, 2005; Flecha y García, 2007 y Valls, 2009) busca soluciones comunes, consensuadas y con significados compartidos en los problemas, sin evitar el componente emotivo y ético de los conflictos, llegando a un debate de fondo sobre el plano en el que se dan las circunstancias cotidianas. En muchas ocasiones muchos de los conflictos que se reiteran en la vida escolar derivan de la incomunicación y el desencuentro que se produce en modelos educativos disciplinares. Como narra Lyuba,

(...) el mediador va a tener mayor o menor autonomía en su trabajo dependiendo de la filosofía del centro educativo y de que el propio centro y el mediador tengan unas metas comunes. Pero aún así, creo que

la mediación debía ser una metodología de trabajo también para los profesores (Márquez, 2012, p. 61).

Por el contrario, cuando el profesorado y los familiares se conocen y comparten espacios y actividades se produce un acercamiento, un encuentro. Como nos cuenta Lala:

(...) hay otras veces que sí se engendra un verdadero acercamiento, sobre todo cuando hacemos actividades grupales continuadas con familia y profesorado y buscamos cosas que le interesan a las dos partes y lo interesante sobre todo es cuando acaban hablando las dos, maestra y madre. Eso ocurre cuando se genera alguna situación o un ambiente en que las dos se ven cómodas en el centro (Márquez, 2012, p. 75).

Por su parte Lyuba hace un planteamiento y una propuesta de mediación en colaboración con el centro educativo para trabajar en un proyecto educativo común y compartido,

(...) y deberíamos de trabajar en comisiones mixtas, con profesorado, alumnado y familia, si no es como "en casa de herrero cuchillo de palo". Desde mi punto de vista, como profesor, creo que te tienes que plantear por qué este niño no viene a la escuela, qué es lo que hago y cómo lo hago para que este niño no venga al colegio, desde dentro. Y entonces sí que podemos trabajar nosotras, cuando ellos reconozcan que tienen también que hacer algo (Márquez, 2012, p. 62).

Como indican los relatos, el trabajo se ha de centrar con el profesorado, las familias y el contexto e indudablemente incorporarse al ámbito curricular y de la aula, de la misma manera, que situarse en la cultura familiar. Las familias excluidas

reivindican la necesidad de que sus hijos e hijas “sean algo el día de mañana” y asumen la necesidad de la educación como una posibilidad para salir de la exclusión social, económica y laboral. Las mediadoras piensan que, aunque aún hay mucho trabajo por hacer en contextos familiares más conservadores, sin embargo, la tendencia generalizada es otra, y el cambio de perspectiva se va acelerando cada vez más entre la población. De ahí las palabras de Simza,

(...) veo que las familias han hecho muchos esfuerzos por superar barreras y cambiar la forma de ver la escuela, pero quedan bastantes obstáculos por superar. Los payos siguen viendo a los gitanos como personas que no se preocupan por nada y los gitanos creen que los payos no hacen ningún esfuerzo por ayudarles a salir de la exclusión; en definitiva, ni unos ni otros se preocupan por lo que tienen que hacer (Márquez, 2012, p. 49).

Conclusión

Lo que pasa dentro y fuera de la escuela conforma la vida, el aprendizaje, las expectativas y los conflictos personales, familiares y culturales; por lo tanto, la respuesta ha de ir encaminada a comunicar lo de fuera del centro educativo con lo de dentro, en un diálogo concientizador. Muchas de los grandes conflictos sociales de exclusión curricular y organizacional, prejuicios, estereotipos, incomunicación con minorías culturales y étnicas han de revertirse en la escuela como marco de convivencia sobre la que trabajar de modo común.

La pedagogía decolonial pretende comprender y transformar prácticas, saberes y sujetos que históricamente han sido segregados y minimizados social y políticamente.

En este caso, el etnocentrismo en los saberes y organización, el neoliberalismo basado en la segregación por nivel y en la selección competitiva se han naturalizado en el mundo educativo de forma que ha colonizado los procesos educativos. Ante esta situación la mediación concientizadora es básica para desarrollar una transversalidad profesional. La concientización en clave decolonial significa recuperar la historia de exclusión, dominación y segregación en todos los agentes que intervienen en la educación formal, no formal e informal.

La base de la transformación decolonial se concibe desde la perspectiva freiriana como un proceso común, o utilizando un término más cercano a Freire, un proceso en comunión, no de unos sobre otros, sino en un diálogo igualitario invitando a participar cada vez a más profesionales educativos, asociaciones, familiares, vecinos, colectivos críticos etc.; se trata de un proceso de investigación-acción-participativa que medie en el centro educativo, entre colectivos y la sociedad, sin centrarnos sólo en las problemáticas a resolver sino en la construcción de modelos nuevos de relación, convivencia, aprendizaje y acción en la sociedad para poner en cuestión el pensamiento y prácticas hegemónicas que justifican la desigualdad.

Referencias

- AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002). *Mediación intercultural, una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial popular.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Tres cantos: Akal.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Rhec*, (11) pp. 51-72.
- Corbo, E. (1999). Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo? En F. Brandoni (comp.) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 141-152). Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa, B. (2006). Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Díaz, M. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, (13): pp 217-233.
- Dubet, F. (2006a). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006b). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Flecha, R. (2005). El aprendizaje de las familias: las personas adultas gitanas en comunidades de aprendizaje. En Asociación de enseñantes con gitanos. *Memoria de papel 2* (pp. 47-55).
- Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación*, núm. 4 (pp. 72-76).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Secretariado Gitano (FSG) (2013). El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. Tomado de <https://gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>.

- García, C. (2004). Comunidades de Aprendizaje de la segregación a la inclusión. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Kincheloe J. L., y Steinberg S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Editorial Graó.
- Márquez, M.J. (2012). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI
- Popkewitz, Th. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid Morata.
- Puigdemívol, L. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Rivas, J. I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Educar* (31), pp 109-119.
- Rivas, J. I. (2007). Dirección, Institución Educativa y Democracia (Documento inédito).
- Torres, J. (1998). Educación antirracista. Diversidad y justicia social en las aulas. En AA. VV., *Contra el fundamentalismo escolar* (pp. 107-124). Barcelona: Virus.
- Valls, R. (2009). *Mediación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Tomado de: <http://www.comuniversidad.com/sansofe/cd/material/TEMA%204/LECTURAS%20COMPLEMENTARIAS/Comunidades%20aprendizaje%20T4.pdf>

Walsh, C. (2013) Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Tomado de: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>

Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación y Sociedad* (1), pp 17-31.



JUEGOS DE LOS PUEBLOS INGA Y KAMENTSA PUTUMAYO COLOMBIA

UNA LECTURA PARA LA CULTURA
ANCESTRAL Y EL BUEN VIVIR

Pablo Andrés Tisoy Tandioy

Investigador independiente sobre saberes
indígenas

Considero que por décadas la mayoría de pueblos indígenas en Latinoamérica hemos sido instrumentos de investigaciones que han mostrado una perspectiva y punto de vista ajeno a las convicciones reales y cosmogónicas de la esencia nativa; claro está respetando y dando validez a todo ese conocimiento investigado, el cual se ha tomado como referentes para reconstruir un camino de entendimiento entre el occidente, las costumbres y tradiciones de nuestros ancestros; hoy este tipo de actividades son retomadas por integrantes de los pueblos, como es mi caso, ocupando este espacio para reseñar nuestros saberes, desde la motricidad y los juegos, como factores de representación y fortalecimiento de los rasgos culturales que aún tenemos y es necesario resaltar para un buen vivir.

Mujer Inga y Kamentsa



Fotografía: Pablo Tisoy

Abordo en un inicio escritos académicos desde una reflexión encaminada a un enfoque científico y académico, en

comparación con la palabra sabia de los mayores y el trayecto de una escritura en el arte del vivir, de la lengua, la artesanía, el juego y la motricidad de dos pueblos hermanos del sur occidente de Colombia, los pueblos *Inga* y *Kamentsá*; donde la esencia de mayor respeto ante todo es el conocimiento ancestral y espiritual, aquel que lleva en su historia la importancia de buenas formas de convivir para un bienestar de todos los seres que habitamos este mundo y universo, con respeto entre todos y armonía para un caminar de la mano entre saberes y conocimientos, desde la herencia y la prioridad que necesita el mundo desde nuestro ser ancestral.

La historia que rodea a los pueblos indígenas

Para hablar sobre temas indígenas tenemos que retomar la historia, a partir hechos que puedan reflexionar sobre una mirada endógena y no una mirada exógena, contada desde adentro, expresada con el ser como pueblos indígenas y el espacio de la escritura por medio del presente documento.

El conocimiento, costumbre y rasgos culturales dentro de los pueblos indígenas fueron y son temas de investigaciones, desde las diferentes áreas, inicialmente tomados como comunidades tribales y ágrafas, donde por medio de la descripción se pudo llegar a su entendimiento cultural, haciendo interpretaciones desde apoyos, conceptos académicos y experimentales, los cuales tras los acercamientos antropológicos hacen que hoy estos procesos estén plasmados en libros, artículos, entre otros. Proceso por el cual se conoce como investigación indigenista o antropología indigenista (Junqueira & Carvalho, 1981). Todos estos procesos específicamente dentro de los pueblos indígenas fueron antecidos por diversos hechos históricos de la colonización

y conquista europea, quienes desencadenaron la esclavitud y la evangelización, en el caso de América del sur los pueblos indígenas tuvieron hechos históricos similares que se remontan a la llegada de la conquista europea a inicios del siglo XV, entre 1519 y 1540 (Manquand, 1966 y Bethell, 2008), donde portugueses y españoles llegaron a un nuevo continente en busca de nuevas exploraciones para más adquisiciones materiales, iniciando así el proceso de esclavitud dentro de las poblaciones nativas del continente americano, desencadenando progresivamente un conflicto masivo para la abolición de los pueblos, organizaciones e imperios indígenas; es así el caso del imperio Inca, 20 años después del descubrimiento, fue una interminable guerra entre los nativos del imperio y la llegada de la ambición española, hechos que de igual o similar escala sucedían en otros pueblos indígenas de sur América.

Fuera, por tanto, una compleja interacción de factores externos que en el inicio del siglo XVI, dio a las diversas sociedades muchas formas diferentes, estados altamente estructurados, señorías más o menos estables, tribus y grupos nómadas o seminómadas. Y fue ese mundo hasta entonces enteramente auto subsistente que de repente sufrió un choque brutal y sin precedentes: la invasión de hombres blancos venidos de Europa, el impacto de un mundo profundamente diferente (Bethell, 2008, p. 195).

Además de la esclavitud con la llegada de la conquista acompañada de la mano de la evangelización, buscando llegar no solo la exploración y conquista de territorios, sino también de una visión e implantación ideológica “las consecuencias destructivas de la conquista afectaron a las sociedades nativas en todos los niveles: demográfico, económico, social

e ideológico (Bethell, 2008, p. 200), cargando con procesos crecientes de aculturación que vienen de tiempos históricos, donde los pueblos indígenas se enfrentaban continuamente a la obligación de substituir sus propias tradiciones y concepciones del mundo por otras.

Fue en la emoción de la religión que los españoles hicieron su esfuerzo más determinado para modificar la sociedad indígena, eso porque muchas características de la religión indígena eran ofensivas del punto de vista del cristianismo y porque el cristianismo era considerado por los españoles la única religión verdadera (Bethell, 2008, p. 284).

Los hechos pasaron dentro de una incesante presión de someter al otro, en este caso los pueblos indígenas y la forma de resistencia mantenida por ellos para no perder sus saberes, su lengua, sus tradiciones etc. Dentro de estos hechos de aculturación de la lengua; “había un contraste entre la rápida aculturación de numerosos señores y la persistencia de la tradición entre los hombres del pueblo, los señores luego aprendieron hablar y escribir español, aunque continuaran usando su lengua nativa” (Bethell, 2008, p. 221). Por ello,

El hecho de conquista económica no significó ipso facto la conquista ideológica, Es esto que se observa en la sobrevivencia de formas ideológicas culturales tradicionales a pesar de siglos de dominación, tales como la actual ritualización de la agricultura indígena (Junqueira & Carvalho, 1981 p. 110).

La realidad que se expone sobre los hechos que pasaron dentro de los pueblos indígenas, fue al principio una presión por invadir territorios con el nombre de exploración, estos hechos llevaron consigo un cambio ideológico del

pensamiento indígena, llevando gran parte a un desarraigo de la propia concepción como indígena, de su territorio, conocimiento y saber ancestral, luchas que aun se viven en los pueblos indígenas, pueblos que mantenemos con la resistencia de no perder nuestros saberes, prácticas y raíces nativas.

En base a estos hechos, los pueblos indígenas continuamos viviendo un imparable cambio en nuestro modo de vivir, la forma como concebimos nuestro propio conocimiento a partir de las costumbres heredadas, primero por el propio pueblo y nuestros saberes, y segundo por la perspectiva occidental y la globalización, la cual tiene orígenes de implantación por la conquista y la evangelización, dando paso con el tiempo a un control y suplantación ideológica que de manera desapercibida estaba dentro de las escuelas y las instituciones educativas de los cuales los mismos líderes de iglesias cristiano católicas eran administradores; esto sucedió en base a que los pueblos indígenas al ser llamados “no civilizados” necesitábamos ser educados y escolarizados, sin tener en cuenta los conocimientos, saberes y prácticas que ya teníamos.

Desde estos hechos específicos en el campo educativo, la conquista presenta su forma de dominación, donde se podría decir que era un proceso indigenista donde los conocimiento propios fueron progresivamente suplantados por otras prácticas europeas, ajenas o externas a lo propio, estos hechos remontan las historias y vivencias actuales en el que como pueblos indígenas continuamente luchamos por mantener nuestros saberes ante un mundo globalizado que busca homogeneizar el mundo social, desarrollo y como caso específico la educación.

Los habitantes de nuestras tierras formaron un sistema educativo propio, con ideas y conocimientos bien definidos en diferentes campos del saber: Ingeniería, medicina tradicional, música, arquitectura, ciencia botánica, actividades artísticas, astronomía y lenguas, con ellos, alcanzaron un nivel de desarrollo que permitió construir grandes ciudades, canales de agua para las plantaciones, controlar enfermedades y mejorar los cultivos en agricultura, siempre encuadrado en la búsqueda del equilibrio del hombre con la naturaleza (Organización Nacional Indígena de Colombia, 1992).

La educación dentro de los pueblos indígenas tuvo una gran influencia de la religión cristiano católica, en el caso específico los pueblos nativos de Colombia donde no solo se limitó en enseñar conocimientos, sino también a prohibir otros de manera forzada por la iglesia “la única educación que recibieron los indígenas fue la educación religiosa, con normas básicas de conducta propia de una doctrina cristiana, obediencia, abstinencia y trabajo”. Hoy en día se continúa con un creciente olvido y pérdida de conocimientos ancestrales, tales como la lengua, artesanías, gastronomía, cultivos, medicina, prácticas motrices, juegos etc. Esta creciente pérdida hoy se traduce en un desapego de querer ser indígena, conservar costumbres, saberes y conocimientos, optando por la substitución de los saberes y oficios propios por otros, llevando consigo la desaparición cultural de un pueblo indígena. “El comportamiento de los individuos depende de un aprendizaje, de uno procesos que llamamos endoculturación”.

Referenciando la situación de los pueblos indígenas en Colombia se encuentra que el International Work Group for Indigenous Affairs “El censo de 2005 con registros

de 1.378.884 indígenas (3.4% de la población del país) distribuidos en 87 pueblos, en la actualidad Colombia tiene 102 pueblos indígenas con 65 lenguas amerindias [...] cinco lenguas están moribundas (sin capacidad de revitalización) y otras diecinueve están en serio peligro de desaparecer". También el periódico nacional el Tiempo publicó "34 de estos pueblos ven peligrar su sistema de vida y viven amenazas y corren el riesgo de desaparecer, como ya reconoció la corte constitucional colombiana en 2009, situación que, lejos de arreglarse, se ha agravado" (Tiempo, 2014). No se tienen datos específicos sobre la pérdida de otros rasgos culturales, pero si se tiene el inicio de la pérdida de una lengua nativa que encamina a otras pérdidas culturales y de saberes, lo cual llama a un trabajo urgente, intersectorial, multidisciplinar sobre proyectos de investigación e intervención en asuntos indígenas, quienes deben buscar re significar y fortalecer todos los saberes, sea cual sea el pueblo en el cual se realicen estos apoyos académicos.

Como camino a seguir, en el análisis de las leyes del estado Colombiano se presentan hechos que progresivamente dan a los pueblo indígenas un mayor acceso y "autonomía" dentro de su propia organización, por consiguiente también en el campo de la educación, donde poco a poco los procesos particulares de cada pueblo indígena van generando propuestas basados en los saberes y cosmogonía de la mano de las leyes del país. Esto inicia con la constitución política colombiana en el año de 1991 donde se reconoce la lengua, la identidad, el territorio, la cultura, organización y educación de un pueblo nativo para tal se referencian algunos puntos.

Título I, De los principios fundamentales, los artículos 7, sobre el reconocimiento étnico y multicultural

en Colombia, art 10, reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales, Título II, de los derechos, las garantías y los deberes), Capítulo II (los derechos sociales, económicos y culturales), el gobierno fiscalizará el manejo e inversión de tales donaciones art 63, reconocimiento de tierras y territorios étnicos por consiguiente Indígenas, Art 68, Derecho a una educación y respeto por mantener su propio conocimiento, Art 70, promoción y fomento de la cultura, reconocimiento a la igualdad por medio de la educación, Título VIII (de la rama judicial) Capítulo V (de las jurisdicciones especiales) Art. 246, Los pueblos indígenas pueden ejercer actividades judiciales propias, bajo la constitución de la nación, Título XI (de la organización territorial) Capítulo I (de las disposiciones generales) Art 286, Reconocimiento de la ley e legalización de los territorios, Indígenas, Art 287, Autonomía de los entes territoriales para su propia gestión y la capacidad para su propio gobierno, bajo la constitución de la nación, Capítulo IV (del régimen especial) Art 329, La delimitación de los territorios indígenas será dada por el estado, Art 330, Los territorios indígenas serán gobernados con sus propias costumbres y determinaciones (Constituyente, 1991).

Uno de los caminos que tenemos los pueblos indígenas es mantener nuestro conocimiento ante una realidad imparable de aculturación y endoculturación occidentalizada, que representa una lucha y confrontación constante (I) ante hechos históricos de desarraigo y pérdida de conocimientos ancestrales (II) ante uno modelo acelerado de globalización y homogeneización del conocimiento y (III) ante un reconocimiento y respeto digno dentro del estado.

Con base en estos hechos se toman medidas creando alternativas para minimizar está perdida masiva de conocimiento dentro de los pueblos indígenas y se discute el tema educativo y la perspectiva que posee hoy dentro

de cada pueblo, pero dentro de la mayoría de los pueblos indígenas la educación tiene un modelo impuesto por un sello de escolarización, donde conocimientos, metodología, forma de evaluación y espacios no tienen aun concordancia con los requerimientos de un pueblo nativo, esto a llevado a una fragmentación del conocimiento, dejando el saber solo dentro de una escuela, perdiendo así practicas, costumbres, tradiciones y conocimientos ancestrales, que desencadenan más problemas dentro de la organización o estructura de un pueblo, algunos de los problemas que se identifican son:

- En las nuevas generaciones, bajo interés por buscar el conocimiento propio debido a su crecimiento rodeado por otros saberes y ambientes socioculturales.
- Las escuelas no poseen suficiente material con conocimiento propio para ser enseñado dentro de las aulas.
- La educación y transmisión de saberes está siendo dejada solo para la escuela, teniendo una baja participación por los mismos pueblos indígenas frente a los procesos educativos.

Hoy en día ante una lectura de la historia en base a herramientas propias y otras adoptadas desde occidente, buscamos respuesta dentro de las huellas que se poseen de conocimientos ancestrales que aun sobreviven, viviendo así en una búsqueda constante de saberes ancestrales, por medio de:

- Fortalecimiento de lo propio, saberes y conocimientos que se conservan.
- Investigación para reconstruir y reescribir los saberes ancestrales dentro del mismo conocimiento y rasgos culturales actuales, por medios académicos y la memoria oral.

En vista a este proceso que vivimos muchos pueblos indígenas, se ha dado inicio a la búsqueda de saberes y prácticas desde lo propio, referenciando un trabajo desde el ser indígena con recolección de información sin referencia académica y en algunos casos con ella, determinando que nuestros libros y bibliotecas son representados por nuestro territorio, los abuelos y sabedores de nuestro pueblo, en mi caso del pueblo Inga, pueblo que presentamos la realidad anteriormente descrita, donde nuestra ascendencia nativa pertenece al periodo Inka y la expansión de su imperio en épocas del Tawantinsuyo, hoy en día habitamos principalmente en el municipio de Santiago Departamento del Putumayo, sur occidente de Colombia, como herencia nuestro pueblo tiene sus características de expansión y aun continúa habitando otros municipios y departamento de Colombia. En nuestro Pueblo Inga aun tenemos prácticas culturales que se realizan, pero también como otros pueblos tenemos una fuga en nuestro ser cultural y los propios rasgos.

Aunque se posee acceso a todas las formas constituyentes y legales para nuestros pueblos indígenas, nuestro pensamiento en algunos casos circunda bajo un manto occidental, y es una de las razones porque muchos Indígenas como yo nos hemos puesto a la tarea de escribir y dar referencia de lo propio para fortalecer y compartir.

Actualmente en nuestro pueblo se viene desarrollando un seguimiento a la motricidad y sus diferentes expresiones, dentro del cual se ha identificado que nuestro pueblo así como otros aprendieron del hacer, de la observación, del dialogo constante entre el ser interior y la naturaleza, al cual le llamamos el "Suma Kaugasai" El buen vivir, o vivir bonito, analizando estos saberes motrices se a optado por referenciar la obra de en la cual trata sobre los rasgos culturales de un pueblo nativo, para este caso tomando como referente nuestras

propias practicas motrices como un rasgo cultural, el cual ayuda y aporta a la reconstrucción de un saber comunitario, sabemos que somos portadores de cultura, pero es relevante saber que se posee con una cultura ancestral.

Somos llevados a identificar y distinguir los grupos étnicos por las características morfológicas de las culturas, de las cuales ellos son portadores, ese punto de vista contiene una opinión preconcebida en el tiempo; y (i) de la naturaleza de la continuidad de esas unidades en el tiempo; y (ii) de su constitución de estos factores que determinan la forma de esas unidades [...] el contenido cultural de las dicotomías étnicas parece ser, en términos analíticos, de dos ordenes diferentes (i) señales y signos manifiestos, que constituyen las características diacríticas que las personas buscan y exhiben para mostrar su identidad: se trata frecuentemente de características tales como vestimenta, lengua, forma de las casas o estilo general de vida (ii) orientaciones valorativas básicas o sea los padrones de moralidad y excelencia por los cuales las performance son juzgadas (Barth, 2000, pp. 29, 52).

Esta referencia tomada como inicio permite encaminar el análisis de procesos de investigación antropológica, cualitativa y etnográfica dentro de los temas indígenas, o mas conocida también como antropología indigenista, también referenciar el trabajo social de la investigación cualitativa “la investigación cualitativa es de particular relevancia al estudio de la relaciones sociales debidas a la pluralización de las esferas de la vida [...] las narrativas ahora necesitan ser limitadas en términos locales temporales y situacionales” (Flick, 2009, pp. 20,21), y en referencia a la etnografía “consiste en el levantamiento de todos los datos posibles sobre sociedades ágrafas o rurales y en su descripción con la finalidad de conocer

mejor el estilo de vida o la cultura específica de determinados grupos” (Marconi & Neves, 2001, p. 34).

Tomando como referencia lo anterior hemos trazado un camino de la mano de nuestros propios saberes, experiencias y la referencia académica del conocimiento no propio. Para esto doy inicio a una descripción de mi pueblo en ubicación, donde poco a poco desencadeno los saberes propios desde la motricidad y el juego del pueblo Inga, así que en momentos se tomara como referencia la parte académica y en otras se tratara de plasmar los saberes ancestrales desde nuestras propias formas de recolectar la información la cual es la memoria y la tradición oral.

Cultura ancestral

Fiesta del Arcoíris – Kalusturinda



Fotografía: Rosa Tisoy

Hay aportes desde muchos antecedentes y definiciones donde la cultura es lo que habla de todo lo que hicimos, hacemos, haremos y podemos expresar desde nuestro ser y entorno, pero al hablar de una cultura ancestral representa tejidos históricos que retoman no solo lo físico y hereditario, sino los valores que van desde la cosmogonía y formación ancestral de valores que son transmitidos por generaciones, los cuales se ven reflejados en las practicas que aun conserva

un pueblo indígena, ante esta referencia se podría hablar de un solo pueblo que es la humanidad con nuestros diferentes orígenes, los cuales respetaron las leyes de la madre naturaleza o *pacha mama*, valores que como pueblos nativos queremos resaltar y retomar por un *Suma Kaugasai*, Buen Vivir, el cual representa el equilibrio entre el espíritu, el ser la armonía ante la naturaleza y el universo, concepciones que hoy ante la “realidad” que se vive cada vez con mirada preocupada se aleja mas y mas de esta concepción ancestral.

Antecedentes sobre la motricidad en referencia a juegos indígenas

Para la concepción de términos académicos dentro de los pueblos indígenas no se utiliza la palabra significado o definición ya que una palabra o una acción esta siempre rodeada de una expresión oral, la cual siempre será cambiante ante una expresión espontanea del sentir al ser transmitida, al igual que este texto se trata de llevar y transmitir para que pueda ser leído y compartido.

Dentro de la recolecta de referencia académica se hizo una selección de trabajos y escritos que toman como antecedentes históricos para un pueblo indígena, donde lleva consigo una tradición y herencia, la cual es de gran interés para la construcción de lo que se viene trabajando. Para este camino se tomaron algunos textos desde el año 2000 al año 2014. En los documentos se encuentran aproximaciones y en algunos casos definiciones de un conocimiento estudiado, pero no vivido y heredado. Teniendo en cuenta textos antes del año 2000 donde se describen desde una postura más apegada de la cultura ancestral. Como es el caso de “Game of the north american indians” Stewart Culin libro del año 1907, retomado en el año 1996 donde describe las practicas corporales de 103

comunidades a partir de descripciones específicas dentro de los juegos como los juguetes o instrumentos tradicionales usados para los juegos, como también una clasificación entre los juegos de hombres y de mujeres, los juegos de azar y de habilidad, en este se resalta una descripción antropológica que reúne muchos datos sobre la cultura de las comunidades observadas y sobre los juegos dentro de su cultura. Del mismo modo se encontró un documento del Ecuador llamado “Juegos de velorio en la sierra ecuatoriana” donde se aproxima desde sus interrogantes la búsqueda de un significado dentro del pueblo indígena Quechua, haciendo referencia a datos encontrados desde relatos coloniales y representaciones del propio pueblo, logrando encontrar dentro de la información el por qué de los juegos, su significado para la comunidad y su relación con la vida y el entorno ancestral. Otro documento sobre investigaciones hace referencia a “Las carreras rarámuri y su contexto: una propuesta de interpretación” donde la descripción del contexto de un pueblo a partir de una relación que lleva un entendimiento de por qué las carreras como juego y su continuidad. El propio pueblo y su contexto hacen reflexionar al investigador sobre lo que pasa dentro y alrededor del grupo y su continuidad como práctica ancestral.

En este campo sobre la motricidad indígena y los juegos como valor específico está el país de Brasil, el cual luego de un evento nacional llamado “Juegos nacionales de los pueblos indígenas 1996” representó una apertura a investigaciones e intervenciones en el contexto de los pueblos nativos, pero se basó solo en la referencia a un contexto académico versus lo que se encontraba en el campo, llevándolo a una comparación entre lo definido y lo “no definido”, aquí la motricidad desde el juego comenzó a responder preguntas. A partir de la motricidad, ocio, deporte,

juego, la corporalidad y su inmersión dentro de los grupos nativos, desde este análisis el autor Joelma Parte Alencar en un análisis sobre estos juegos expresa

en los primeros juegos, se observaba mucho más manifestadas las prácticas tradicionales y con el pasar del tiempo se percibió una predominación del deporte, practica corporal no indígena en la programación del evento, por otro lado, los juegos de los pueblos indígenas son un espacio para la resistencia la dominación de otras culturas, por ser un momento de reafirmación de su identidad étnica (Pinto & Grando, 2009, p. 31).

Así, estos hechos generaron estudios en el campo indigenista por dos caminos, el primero el campo más ritual y saberes propios de cada comunidad o pueblo indígena, y segundo el juego desde una perspectiva deportiva; como lo referencia (Pinto & Grando, 2009, p. 32) “por tanto, las practicas corporales presentadas en los juegos de los pueblos indígenas fortalecen la identidad, aunque, deben ser practicas corporales tradicionales, pues son ellas que posibilitan identificarse con el pueblo”. Es en este punto donde investigaciones en Brasil inicia otro camino, respondiendo a preguntas académicas sobre expresiones y practicas motrices entorno al deporte sean practicas propias o adoptadas como el futbol , el etno-deporte indígena . Pero es necesario reflexionar sobre estos procesos de investigación que se vienen trabajando en los pueblos indígenas, donde Rocha (2008) comenta sobre un aumento en la investigación multidisciplinar aproximando el dialogo entre la antropología, educación física, el periodismo, los lideres y la propia comunidad indígena. Se encuentra así datos de descripciones de investigaciones sobre juegos de

variedades preguntas que muestran el evento de los “juegos indígenas de Brasil”.

Se puede notar un fuerte cambio de las investigaciones sobre los juegos de los pueblos indígenas, teniendo como salida inicial las necesidades académicas de explicaciones y descripciones ante un “objeto” cambiante en el momento, dividiendo entre las prácticas que se observan confrontadas en eventos nacionales dentro de ciudades y las que continúan latentes en los territorios indígenas.

Como posturas diferentes otros autores comienzan a trabajar sobre ese otro lado de la investigación que busca otra información y reflexión dentro del campo investigativo sobre los juegos de las comunidades indígenas, tal es el caso de la investigación sobre un juego de pelota que se realiza en México y Guatemala “Chaaj, Juego de pelota mesoamericano: un juego ancestral entre emergencias culturales” analiza los juegos como una modificación ante una búsqueda de identidad globalizada, señalando y llamando actualmente como juego, lo que antes no lo era, pero sí lo ancestral que representa una identidad específica de un pueblo indígena, en este caso los Mayas de Guatemala, en esta búsqueda de demostrar lo que son los juegos, quienes tienen repercusiones por intereses de naciones que buscan reivindicar la cultura a través del exotismo de identidad de los pueblos nativos, llevando así a los juegos o prácticas ancestrales a otros intereses que no responden a la realidad de una comunidad nativa.

En cuanto a Colombia solo se tienen referentes sobre prácticas corporales que a partir de sus nombres necesitan ser cuestionados para su reconstrucción como referencia sobre la despartidización de un juego ancestral indígena, que hoy se practica sin tener en cuenta su contexto histórico y

ancestral como origen indígena, entrando nuevamente en una búsqueda de identidad dentro de intereses gubernamentales que no son de relevancia para las concepciones tradicionales de la esencia indígena.

En torno a esta búsqueda se encuentra el documento “Análisis de la motricidad en la cultura indígena Sikuaní, un estudio para el departamento del Meta (Colombia)” donde se detalla un contexto histórico que marca a muchos pueblos, relatando cambios culturales dados por la violencia, desde el irrespeto a la condición humana y sus derechos, los cambios y comportamientos motrices de pasar a ser nómadas a una comunidad sedentaria, dentro de la cual los jóvenes pierden sus costumbres y prácticas ancestrales; pero a partir de ese análisis del contexto se encuentra la descripción de juegos y como son practicados para su continuidad.

Con las anteriores referencias se destacan tres temas claves, las cuales se investigan en el campo de la motricidad y los juegos indígenas:

- Estudios descriptivos sobre conocimientos de los pueblos indígenas y dentro de ellos, un análisis de un contexto que pueda dar mayor interpretación de la cultura a partir de los juegos.
- Estudios realizados a partir de las prácticas corporales indígenas como son los juegos en un campo más exótico, dándole paso así a otros temas de cuestionamientos académicos para interpretaciones de las mismas preguntas planeadas, esto con fines y beneficios no acordes con las necesidades de los pueblos indígenas, datos que se alejan de las tradiciones indígenas, cambiando así intereses indigenistas alejado de lo propio y ancestral.

- Cuestionamientos sobre lo que pasa dentro de las prácticas corporales indígenas, su aculturación y adopción de otras que sean externas y la necesidad de buscar respuestas académicas precisas para una solución ante los procesos de pérdida de saberes y prácticas propias de los pueblos indígenas, realizado por indígenas o no indígenas.

Tomar como análisis “los juegos no eran juegos” como un inicio fundamental para dar búsqueda a otros valores que viven en la cultura y rasgos de los pueblos indígenas, donde la historia debe comenzar a contarse desde adentro no desde un referente académico con definición, ya que si no encaja sobre un concepto o teoría se lo toma como no valido.

Considero que los conocimientos y saberes dentro de la investigación deben tener más flexibilidad, para que otros conocimientos puedan tener una aceptación y validez dentro del campo académico, en el caso de la educación donde se necesita tener un conocimiento de acuerdo con las necesidades reales en un tiempo y espacio para un grupo, sociedad, cultura, etnia, pueblo etcétera.

Pretendo en los siguientes párrafos encaminar este proceso a dar continuidad a un análisis de los saberes indígenas, partiendo de los significados desde la propia lengua, con el saber cosmogónico, así pretendo que ese conocimiento no solamente quede dentro de escritos académicos, pero si pueda ser usado como material para enseñar, conocer y aprender de la vida y el universo. Se necesitan soluciones prácticas para poder hablar de una diversidad cultural, respeto y prioridad ante la cultura ancestral, teniendo en cuenta el respeto ante los conocimientos existentes y la herencia ancestral que tenemos toda la humanidad.

Contexto

El valle de Sibundoy ubicado al sur occidente de Colombia, departamento del Putumayo (25.570 Km²) de extensión, posee una zona andino - amazónica con alturas que van desde los 2000 hasta los 3000 m.s.n.m. donde se encuentran San Francisco, Sibundoy, Colón y Santiago estos que conforman el valle de Sibundoy o Alto Putumayo, los pueblos Inga y Kamëntšá que han habitado el territorio Tamoabioy llamado así por la herencia del Taita Carlos Tamoabioy, constituyen 6 resguardos legalmente constituidos bajo el ministerio del Interior en los que se encuentran Resguardo Inga-Kamëntšá San Francisco, Cabildo Kamëntšá -Sibundoy, Resguardo Inga - San Pedro, Resguardo Inga - Colón, Resguardo Inga - Santiago y Resguardo Inga - San Andrés.

Este Valle a sido habitado por nuestros pueblos los cuales han sido fieles protectores y defensores del territorio, para nuestra ubicación antes de las divisiones de países, departamentos y países conocido como Abya yala, donde nuestros caminos viejos hacen parte del Qapak ñan o ruta inka, en el lugar que hoy se conoce como Putumayo o Rio de las garzas, y Quindi Cocha o Valle de Sibundoy y los municipios Santiago o Manoy y Sibundoy o Tabanok.

Este lugar hace parte de la construcción ancestral de nuestros pueblos, ya que no solo viven en el departamento del Putumayo sino que habitan en otras ciudades del país, en el caso del pueblo Inga que habitan los departamentos Putumayo, Nariño, Caquetá, Cauca, zonas rurales y otras ciudades.

Pueblos Inga y Kamëntšá

El pueblo Inga ha compartido históricamente el territorio con los hermanos Kamentsás y como tal es

importante referenciar cómo se ha venido trazando estos lazos de hermandad que desde lo ancestral, espiritual y físico se sigue compartiendo y fortaleciendo.

Como protectores y herederos del territorio, nuestros dos pueblos comparten rasgos culturales que hacen que como hermanos sigamos caminando nuestro fortalecimiento cultural, con la artesanía, tejido, tallado, pintura, compartir el territorio, medicina, alimentación, similitudes en el traje tradicional, fechas festivas y conmemorativas. Actualmente en mano de luchas territoriales se han vuelto a reivindicar los consejos de nuestros abuelos, los cuales antes resaltaban el trabajo en minga (trabajos comunitario y mancomunado) entre los dos pueblos. El pueblo Kamëntšá ha sido habitante más antiguo de este territorio, y la llegada del pueblo Inga fue gracias a la expansión del imperio Inka de los cuales no se tienen datos exactos. Los caminos viejos llevaron a que estos dos pueblos desde el Alto Putumayo intercambien saberes y productos con pueblos del Bajo Putumayo, es así como el Inga y el Kamëntšá también están inmersos en los conocimientos de la planta sagrada del ayawaska o ambiwaska, de esta forma estos dos pueblos mantienen y practican la medicina tradicional o propia.

Dentro de relatos descritos se tienen algunas memorias sobre investigadores, los cuales han recopilado gran información sobre antecedentes históricos que han marcado un antes y un después en la conservación, perdida y remplazo de prácticas culturales.

Para el caso del Valle de Sibundoy referenciando la Obra de "Siervos de Dios y Amos de Indios" (Bonilla, 2006), en base a los hechos históricos de los pueblos Inga y Kamëntšá mantienen sus prácticas culturales vivas, y también como

otros pueblos tiene pérdida progresiva de rasgos culturales, se relata que la llegada de los españoles en el periodo de conquista en tierras del Putumayo fue en Julio de 1535, ellos llamados, Juan de Ampudia y Pedro de Añasco, los cuales arremetieron contra los nativos, y continúan con una segunda aparición, “La segunda aparición histórica de su Valle acontece en 1542, con motivo de la famosa expedición de Hernán Pérez de Quesada en busca del Dorado” y se dio inicio a la cristianización en el año de 1547.

El más antiguo relato sobre ellos es el de fray Bartolomé de Alácana, conservado en el archivo franciscano de Quito, en el cual se afirma que los primeros religiosos de Sibundoy y el alto Putumayo fueron sus compañeros de orden. Ellos habían iniciado la cristianización del valle en 1547, emprendiéndola contra las limpias creencias de los naturales (Bonilla, 2006).

Bajo estos escritos académicos se sabe que hay una historia que marca, pero nuestra cultura como Inga y Kamëntšá continua viva y creciendo, gracias a estos relatos también es como leemos nuestro pasado, pero siempre interesados en nuestro presente y pervivir de la cultura y ancestralidad.

En referencia al pueblo Kamentsa, desde su artesanía y territorio se referencia

los Kamsá habitan una región muy rica y conflictiva que, por su ubicación estratégica ha servido como corredor de mercancías, recursos y agentes. En el valle de Sibundoy conquistadores, misioneros, encomendero, colonos, comerciantes y grupos al margen de la ley, en diferentes momentos históricos, han impuesto actitudes y acciones explícitas de colonialidad. A la comunidad Kamsá sistemáticamente se le ha despojado de su territorio material y simbólico y, de manera violenta, se la han impuesto otras formas

de vida, otros conocimientos, otros valores y otras relaciones tempo-espaciales (Barrera, 2015, p. 19).

Juego, recreación, tiempo y espacio de diversión

Basados bajo los saberes compartidos por nuestros mayores, la determinación y valoración que se hace desde el pueblo como habitantes de un territorio donde encontramos un ambiente más ligado a la naturaleza, nuestro cuerpo se ha formado a través de la motricidad donde no solo habilidades motrices, capacidades coordinativas y capacidades condicionales físicas están inmersas, sino que trasciende a una proporcionalidad de un cuerpo, físico, emocional y espiritual, nuestro cuerpo como medio para conectarnos desde el plano físico - espiritual con otros planos astrales, espirituales y las emociones en momentos de reír y llorar, sin embargo, es ahí donde el espacio de la emoción como nuestro cuerpo integral al igual que nuestra vida misma y universal se compone del juego, recreación, tiempo y espacio de diversión, en el caso del pueblo Inga donde la palabra PUGIAII, traduce jugar pero dentro de su contexto y significado incluye el movimiento del cuerpo, la picardía, la risa, la emoción por compartir a través de la motricidad con el otro, desde la competencia sana. Para el pueblo Kamëntšá la palabra JATRAVISIAM TŜONGAISYOY traduce el espacio de la recreación, no solo con el cuerpo sino crear la risa el espacio para compartir y divertirse.

Carrera de Bandereros



Fotografía: Rosa Tisoy

Referenciando las expresiones motrices occidentales, no concuerdan dentro del contexto de los pueblos Inga y Kamëntšá, ya que no se identifican palabras y acciones como deportes, ocio, tiempo libre, competitividad, ejercicio, entre otras, dentro de la cosmogonía de cada pueblo.

Estos nombres dados por cada comunidad abarcan una significación ancestral, que vincula a la participación de hermandad, de la apuesta sana, del reír, del compartir con el otro a través del juego, buscando de forma conocida o espontanea el tiempo y el espacio de diversión, esto además

vinculado a una ritualidad y armonización dentro de las prácticas y creencias de nuestro diario vivir, puesto que al ser nuestro saber integral, debemos agradecer, ofrendar y armonizar cada práctica que se realiza y no es ajeno que estas actividades de juego, recreación y diversión tengan su propio espacio para recordar a nuestros ancestros y espíritus que cuidaron de este saber para que siga vivo hoy en día.

Es por eso que gracias a los relatos de nuestros mayores podemos identificar que los espacios donde estaba y sigue inmerso el Inga y el Kamëntšá, la creatividad y espontaneidad son los que permitieron que desde el campo, monte, chagra, jajañ, casa, oficios, nuestras actividades laborales, imitaciones, artesanía, tejido, tallado, casería, etc. Permitan que hoy tengamos nuestros juegos, aquellos que nuestros abuelos practicaron y crearon desde una sana y compartida participación

el juego es el hecho más antiguo que la cultura [...] encontramos el juego en la cultura, como un elemento dado existente ante la propia cultura, acompañándola e marcándola desde los más distantes orígenes hasta la fase de civilización en que ahora nos encontramos [...] El juego es una actividad o ocupación voluntaria, ejercida dentro de ciertos e determinados límites del tiempo y de espacio, según reglas libremente consentidas, mas absolutamente obligatorias, dotado de un fin en sí mismo, acompañado de un sentido de tensión, de alegría y de una conciencia de ser diferente de la vida cotidiana (Huizinga, 2004).

Estos relatos académicos hacen que el argumento de poder encontrar más rasgos culturales en nuestras comunidades pueda ser a través de los juegos, la recreación y la diversión que hemos heredado, ya que no hay datos

cuando se crearon, quién y cómo, pero se conservan varias características que hacen que se posibilite llegar a la similitud, comparación o individualidad de los saberes y conocimientos desde la práctica motriz de nuestros pueblos *Inga y Kamëntšá*.

De acuerdo a esta recopilación de información, se ha realizado una clasificación que dentro del campo del conocimiento es factible a la modificación, acotación y reconstrucción, de la misma forma teniendo en cuenta la clasificación sugerida por Baco Carlos Jamioy (mayor del pueblo *Kamëntšá*).

algunas recreaciones, llamadas recreaciones del pueblo *Kamëntšá* son de competencia, formación, compañerismo, familia y trabajo, no todas van al mismo tiempo ni a la misma época [...] algunas eran por temporadas, en el caso del mollejón, al piti y al hoyo, no todo un año entero se juega a las bolas, y era con pepas. Baco Carlos Jamioy

Como también los saberes del pueblo *Inga* donde *“pugiai o el juego o jugar que uno llama, uno no solo lo hace con juegos sino con la risa, molestando al otro, claro que nuestros padres nos enseñaron que no todo el tiempo se juega, del juego también se aprende, del juego también se regaña y se castiga o se reprende, yo por lo menos aprendí hablar Inga jugando con mi mama señora, yo jugaba y ella me hablaba en Inga, en todo lado uno es como pícaro, así uno está jugando, claro está que siempre tiene que haber respeto por el otro”* tia Rosalia Quinchoa.

Juegos autóctonos desde el trabajo en el campo, chagra y otros espacios

Primeros juegos Rurales indígenas Inga y Kamentsa 2014 –
Cestería tradicional



Fotografía: Alejandro Gonzales García

Este espacio de trabajo se convertía en un espacio para divertirse y demostrar la fortaleza y resistencia en las prácticas laborales, como es el trabajo de la tierra, *para trabajar los guachos y las cunetas, había una familia, de los mojanas que eso era mejor dicho, y un tiempo se encontraban para trabajar parejo y competir, y hace ya años decía mi abuela que las mujeres eran duras para esas actividades y le ganaban a los hombres, Mama Anunciación Jajoy.*

En estas actividades nuestros hermanos indígenas buscan su tiempo de distracción y diversión dentro de su trabajo, por lo cual se resalta que el territorio y desarrollo cosmogónico es de gran importancia para la conservación de sus saberes, practicas motrices y sociomotrices, ya que el Inga

y Kamëntśá trabaja en Comunidad, en familia y es una de las razones por las cuales siempre trabaje solidariamente.

Dentro de estas actividades se pueden identificar los siguientes juegos que fueron relatados por nuestros abuelos

- **Jugar hacer casas:** En el campo se dedicaban a jugar y a trabajar, haciendo casas con el material que se encontraban mientras acompañaban al trabajo a sus padres.
- **Jugar a las carreras:** Mientras conocían a qué lugar del monte, chagra u otro lugar donde debían llegar, corrían a quien llegara primero, así, se daban premios, pero en su mayoría era el compartir.
- **Buscar nidos de pájaro:** Esta era una actividad que se jugaba de acuerdo con varios amigos, o hermanos, se decía de que pájaro iban a buscar un nido o solo buscar un nido, así que todos los que participaban se daban a la tarea de buscar el nido, quien lo encontraba primero era el ganador de este juego.
- **Apuesta de hacer guachos y cunetas:** Se reunían varios trabajadores para hacer un trabajo de los guachos, ahí se retaban los más fuertes o resistentes, quien acababa primero gritaba y el segundo el contestaba, ganaba el que terminaba primero, el terreno era donde tenía que laborar no se buscaba un terreno cómodo o fácil de trabajar.
- **Golpe en el pecho:** Este juego se practicaba de dos formas, uno era para marcar linderos y otro era para ver quién era más fuerte, para la primera opción cuando llegaron los mayores a un terreno que no tenía dueño, se daban golpes en el pecho uno golpeaba y el otro recibía, así hasta donde retrocedía se marcaba

el lindero, de la misma forma el otro pero era quien aguantaba más o quien era más firme.

- **Columpiarse con parcas de árboles:** En un lugar donde se tenían arboles bajos se bajaba una parca y de esta forma el que iba a jugar se sostenía de una parca y se lanzaba impulsado por la fuerza de las ramas de los árboles.
- **Pelar caña:** Mientras se iba caminando al jornal o trabajo y al monte, se cortaba una caña y esta se convertía en el medio para hacer una apuesta, a quien logre pelar la caña con los dientes ganaba y era de esta forma que el que ganaba un premio concertado por los participantes o ganar el reconocimiento de los amigos.

Juegos autóctonos desde oficios del hogar

Dentro de la casa siendo un lugar de mucho respeto y valor ancestral para las dos comunidades Inga y Kamëntšá, se ha vivido la construcción de dialogo, el convivir con el aprendizaje alrededor de la tulpá, Shinyak o fogón, un lugar de encuentro.

Los juegos cuando era niña tenían una clara diferenciación entre los juegos de los niños y las niñas. Como niña realizaba juegos propios de niñas que generalmente eran juegos de improvisación imitando las actividades diarias de las personas mayores[...]Yo me acuerdo cuando yo era pequeña, los juegos eran diferente de lo que ahora uno mira[...]habían juegos, habían juegos más para los hombres que para las mujeres...mi abuelito nos colocaba, maíz y frijol, nos colocaba de dos canastos, y había que desgranarlo, si era para juego, colocaba dos canastas una llena y otra vacía, la que acababa adelante a desgranar le daban el premio, dependiendo como era el premio, o a veces le

regalaban un poco de maíz, así mismo era el frijol, con frijol seco, entonces lo que le hayan prometido, a veces le regalaban, una gallina, un cuy. Mama Elvia Juagivioy

Estos espacios gestaron lo que hoy se realiza como juego para los pueblos Inga y Kamëntšá, teniendo en cuenta la cosmogonía y ancestralidad de los dos pueblos, ya que dentro del hogar se aprende desde el ejemplo, de la percepción de lo que lo rodea, de la misma forma el niño comenzaba a imitar las acciones de un adulto en sus actividades y medios de desarrollo infantil.

Como medio de distracción bajo las tareas y oficios del hogar que en algunos casos eran realizados como castigos de padres a hijos, se fueron convirtiendo en un espacio para divertirse, ya que al estar en compañía de otro se colocaban retos para poder superar al otro o de la misma forma poderse ganar un poco de lo que se trabajó u otro reconocimiento por parte del que convocaba al juego

- **Desgranar frijol:** El frijol era cosechado de la chagra o jajañ, en algunos casos era del seco o del verde, pero siempre se colocaba el reto de desgranarlo desde un canasto a llenar una taza, quien acababa primero con esta tarea ganaba un premio o el reconocimiento por su habilidad.
- **Desgranar Maíz:** El maíz cosechado de la chagra o jajañ, era puesto a secar, con fines de obtener los alimentos se desgranaba mucha cantidad, dependiendo de la necesidad, para chicha, para sopa, etc. Así se competía también hasta llenar una taza, en algunos casos como eran trabajadores se le daba parte del maíz

que lograba desgranar, otro premio o reconocimiento por su habilidad.

- **Pelar Pepas de Calabaza:** Para esta práctica se tenían pepas secas, tostadas, que eran guardadas para preparar una base de alimentación y cuando se quería tomar el reto se reunían las mujeres para poder pelar estas pepas, también se encuentra el pelar las pepas frescas que apenas cortada la calabaza se disponía a pelar.

- **Acarrear agua:** Esta tarea domestica que era necesaria debido a la falta de agua en los hogares, los niños y niñas iban a un lugar a traer agua, sea un chorro, quebrada, pozo, ojo de agua. El agua se transportaba en un improvisado transporte que era elaborado de dos formas. 1. Tallaban una rueda y se adaptaba una vara (la vara era como una Y) con un eje, y a la mitad de la vara era donde se prendía el recipiente para llevar el agua; 2. Se cortaba un tronco sacando dos ruedas, las cuales eran cruzadas por un eje y empujadas por una vara (la vara en forma de T) que era la que llevaba el recipiente con el agua, de esta forma se hacía carreras y competencias de lado a lado.

- **Tejer:** Dentro de las actividades que se tienen en el hogar es confeccionar de manera artesanal los trajes autóctonos, y es así como se elaboran tanto, fajas, chumbes, siñidores, capisayos, etc. que poco a poco fueron generando encuentro de apuestas, para ver tiempo de terminación y calidad, las mujeres se reunían para ver que artesana era la que hacia un trabajo en menos tiempo o cual realizaba los mejores acabados y detalles.

- **Tallado en madera:** El tallado como una actividad laboral y domestica era la encargada de

elaborar artesanalmente los recipientes y utensilios de la casa, como platos, bancos, cucharas, etc. Esta actividad se convirtió en un reto de elaboración en tiempo y acabados; los artesanos demostraban cuáles eran sus dotes al elaborar en menor tiempo o realizando acabados, esto que generaba más ingresos al elaborar más productos.

Juegos autóctonos dentro de festividades

Hoy en día, dentro de las festividades que se tienen en los pueblos indígenas tanto Inga como Kamëntšá se realizan juegos desde la parte tradicional, recreativa y autóctona, pero con baja relevancia a los propios juegos, en tiempos pasados en los relatos de los mayores se resalta que había una creatividad e invitación por parte de los mayores, y las festividades tenían un espacio para divertirse y reírse entre familias o amigos que llegan a una fiesta, como es el caso actual, en el Kalusturinda, Klestrinye, 12 de octubre, y otras conmemoraciones festivas (días santos y rurales)

yo miré una vez, cuando era niña, como los taitas del cabildo de Santiago, hacían concurso, de quien podía cantar más, y uno solo se acompañaba con aplauso, con las manos se hacía la música, y los mayores cantaban, todo en inga, también, tomaban chicha, comían ají, y también como cantaban y tocaban instrumentos, Mama Anunciación Jajoy

Dentro de estos juegos y actividades festivas, se siguen realizando algunas prácticas con fines de integración y diversión, en la mayoría de actividades no se busca ganar un premio y enfrentarse al otro como un rival, sino como un amigo con el cual se puede dialogar, compartir y reír. La mayoría de

juegos y prácticas que se han nombrado se practican en las festividades, en estos se encuentran generalmente (desgranar maíz, toma de chicha, desgranar frijol, pela de pepas de calabaza, pelar caña, entre otros).

Juegos autóctonos en conmemoración

Desde años atrás, como costumbre indígena se tiene la responsabilidad de recordar a los mayores, desde los saberes, de medicina, alimentación, palabra, hechos y los juegos nombrados; se llevan a cabo practicas como pedir permiso a los espíritus del territorio, sean antepasados y presentes, para esto los mayores destacan con gran importancia el realizar una armonización a cada acción que se hace, ya que los saberes y acciones que se hacen hoy en día son gracias a los abuelos o quienes habitaron antes que y dejaron su herencia y su legado en el territorio. Para este tipo de espacio son todos los juegos a los cuales los mayores piden permiso y agradecimiento cuando se van a realizar, pero en el caso de un juego que se practica como *“carrera de bandereros”*, *“antes se sabía mirar los hombres se envolvían en la cintura el capisayo y con una bandera de color sabían correr y correr al que ganaba le daban buena boda y chicha o algo le daban de premio”* Mama Esperanza Tandioy Tisoy. Según relatos de los mayores esta actividad es realizada en conmemoración y recuerdo a la actividad que ejercían los chasquis (mensajeros y caminantes andinos), estos que eran encargados de llevar mensajes, transportar objetos hasta distancias muy lejanas; esta actividad se realiza hoy en día en la fiesta del Karlusturinda (día grande, fiesta del arcoíris o día del perdon) esta fiesta se realiza el día anterior al miércoles de ceniza del calendario católico, dentro de esta festividad se realiza esta actividad de *“carrera de bandereros”*, en la actualidad es practicada por mujeres y hombres.

Antes los mayores vivían la mayor parte de su tiempo en el campo, trabajando, cazando, sembrando, hay algunas actividades que hoy no se practican, como la casería, y de estas actividades se encuentra lanzamiento de lanza, tiro con bodoquera, tiro con cauchera, estas eran realizadas antes para lograr conseguir la carne como alimento desde lo que les brindaba la madre naturaleza.

- **Carrera de Bandereros:** Dentro de una de las actividades festivas del Inga, en el Kalusturinda, se practica hoy en día esta destreza física, que se trata de correr un determinado número de giros en una plaza con una bandera de colores, el ganador, se lleva un premio de comida y bebida; según los mayores esta actividad se realiza en conmemoración a los caminantes y mensajeros andinos llamados CHASQUIS, que eran mensajeros de la expansión del imperio Inka. Estos reconocían territorios, llevaban mensajes o encomiendas de un lugar a otro.
- **Lanza:** Nuestros antepasados la usaron para defender su territorio, para cazar y hoy esta actividad se la realiza con fines recreativos para medir una distancia de lanzamiento, pero siempre recordando que fue un instrumento que ayudo a nuestros abuelos a sobrevivir y laborar.
- **Tiro con bodoquera:** Este instrumento era utilizado para la casería, cuando no se tenía los recursos para poder darle a una presa, nuestros mayores utilizaron la bodoquera o cerbatana para conseguir la carne dentro de la selva, hoy esta actividad es practicada por miembros de la comunidad pero que habitan en zonas más cercanas a la selva tropical, pero es realizada también como forma competitiva y de

puntería, utilizando unos dardos que en forma original utilizan un dardo con veneno y en forma recreativa son dardos sin veneno.

- **Tirar Chilacuanes:** Esta actividad se realiza dentro del Kalusturinda, en agradecimiento a la madre tierra, es una ofrenda que se hace a la tierra, consiste en lanzar los Chilacuanes hacia arriba, pero en algunas ocasiones es golpeada una persona de lo cual se dice que va a tener abundancia, se sugiere que sean maduros para que sean suaves si golpean a una persona, otra forma de tirar era jugar en las chagras o en el monte donde había Chilacuanes se seleccionaban los frutos verdes y se jugaba a pegarle al otro, los jugadores se rendían y había un ganador, quien era aquel que tenía Chilacuanes y vencía a los demás.

Juegos autóctonos creados para la diversión

Primeros juegos rurales indígenas Inga y Kamentsa 2014 –
Transporte con traje tradicional



Fotografía: Alejandro Gonzales García

Como etapa de crecimiento y desarrollo el niño siempre es creativo, inquieto, juguetón. Dentro de las comunidades esta espontaneidad no se pierde, el hombre indígena siempre crea su espacio para reír y recrearse, es por eso que una característica que sobresale en el Inga y Kamëntšá es su sonrisa y su facilidad para divertirse a partir de la palabra, hechos, y el compartir. Hasta la vida adulta se siguen recreando medios para la diversión, el juego y la recreación en base a la espontaneidad.

Dentro de prácticas heredadas se encuentran actividades que en su característica conservan el juego y necesitan de una elaboración de material o materiales para poderse realizar. En estos juegos se encuentran:

- **Cuspe:** Este es un juego que es elaborado en madera, en forma de cono, se lo hace girar como a un trompo, pero la otra parte de este juego es una tira de madera, de un árbol y cabuya, esta cabuya es enrollada alrededor del cuspe y cuando es halada este gira y para mantener que este continúe girando se le golpea dándole juete con la cabuya.
- **Sindayo:** Este es un juguete que es elaborado con una Pepa del cual es llamado Sindayo, a esta Pepa (similar a la Pepa de aguacate) se le adiciona una punta, más o menos de 6 a 8 centímetros, este es introducido en un tubo el cual tiene dos orificios que atraviesan la horizontalidad del tubo, de esta forma al enrollar una cabuya en la punta del Sindayo y atravesarla por medio del tubo hace a la vez de una polea que al ser jalada con velocidad el Sindayo sale girando a toda velocidad.
- **Juete:** Este juego era para dos, se encontraban dos personas, los cuales cogían un rejo y se daban juete

uno a uno hasta el que resista más tiempo, aquel que no aguantaba más tiempo no tenía que enojarse ni nada, solo era la risa y el compartir, en el caso de aquel que no resistió solo quedaba en el recuerdo de risas de los que miraron el encuentro.

Juegos tradicionales dentro de la vida indígena encaminados a la recreación

En la historia de nuestros pueblos Inga y kamëntšá están escritos acontecimientos de la llegada del hombre blanco y sus costumbres, el nativo lo que ha hecho es encontrar lo más factible a sus costumbres realizando adaptaciones, aceptando y negando la prácticas de algunas actividades, esto con el fin de mantener su ancestralidad en un dialogo ante los procesos de aculturación imparables; como es el caso del futbol, el cual se jugaba descalzo y con el tiempo se jugaba con botas de caucho, la pelota era una vejiga de toro, que era preparada específicamente para la actividad, no se tenía jueces o árbitros, el reglamento se lo interpretaba como se entendía, no se realizaban competencias, siempre era el compartir el que primaba sobre todo. También está el caso de la llegada de la bicicleta, otros juegos los cuales se los practicaban porque tenían la intención del compartir, de reír y recrearse, mas no de competición, aunque hoy en día se practican con un enfoque competitivo, las actividades se las hace con la idea de recrearse con el otro, con los demás y vivir en comunidad.

Otros juegos conocidos dentro de estos espacios es el juego de encostalados, carrera con llantas, carrera con carretas,

Ya con el tiempo apareció los restos de las llantas, eso era de los niños, y jugar a correr, eso era una recreación de juegos [...] Luego cuando llego el

estudio eran juegos de consultar, eran juegos de habilidad, de conocimiento [...] La recreación es matemática, las medidas, en el que este uno más cerca o más lejos, midiendo cómo o a qué distancia están. Baco Carlos Jamiyoy.

Algunas palabras de nuestros mayores

Taitas y mama del pueblo Inga – relatos de los juegos



Fotografía: Rosa Tisoy

Nuestros mayores hablaron sobre la importancia de practicar nuestros propios juegos, de la misma forma compartieron saberes que deben seguir siendo transmitidos, a veces los espacios para la oralidad y el dialogo son limitados debido al desplazamiento y tiempo descoordinado pero este material puede servir para interrogarnos e interiorizar cuanto conocimiento y saberes tienen nuestros mayores.

Los padres deben enseñar a los hijos lo nuestro así ellos no se olvidan y aprenden a querer lo nuestro, lo practican y no se pierden, trabajando la chagra

no se pierde la forma de juego, tampoco las semillas [...] querer la tierra es quererse uno mismo.

Hacíamos muñecas de barro, así uno iba al monte y traía barro, los niños jugaban con una rueda y un palo que los hacían de un palo de chilacuan y palo de cual árbol sería, así mismo lo usaban para llevar agua, y otra vez para jugar (Mama Mercedes Cuatindioy).

“Se deben buscar espacios en que los jóvenes puedan apropiarse de lo nuestro, apoyarlos, darles más oportunidades en todo, desde juegos, el arte, ahí es donde se mantiene nuestra esencia desde el dialogo entre los mayores y las nuevas generaciones” (Mama Esperanza Tandioy).

“Yo digo que toda actividad del Kamëntśá es deporte, ya que siempre está la fuerza, correr, caminar, y como era hablando Kamëntśá, se decía y se demostraba en juego, a veces cuando se descachaba se peleaba pero se reía...no solo era la fuerza sino lo firme que era uno” (Baco Carlos Jamioy).

“cuando uno era pequeño, nosotros jugábamos a las cocinadas, pero no se miraba así como ahora, nosotros íbamos y buscábamos un barro como arcilla y hacíamos como ollitas, y nos íbamos a los arboles, ahí cortábamos arboles, le hacíamos techo con hojas de achira, hojas de tumaqueño, lo que alcance de las hojas...hacíamos muñecas de trapo” (Mama Elvia Juagivioy).

“Antes para jugar uno no necesitaba balones o cuerdas como ahora, antes era jugar con tierra, hacer muñecos, hacer juguetes con lo que se conseguía mientras uno trabajaba” (Mama Anunciación Jajoy).

“Cuando a uno lo mandaban a cuidar el maíz o el choclo, uno cuidaba y jugaba con un palo a tirarlo, para espantar los loros, o algunas veces uno carrereaba con amigos para cuidar y así se divertía” (Taita Paulino Mojomboy).

Conclusiones

Hoy en día las propuestas académicas trascienden de un espacio y tiempo más amplio, desde nuestros mayores y sus consejos saben y respetan que hay otro conocimiento y prácticas las cuales deben unirse para buscar un equilibrio ante el comportamiento actual del mundo, es tarea de las personas que adelantan o lideran estos procesos, apoyar y respetar el saber de la cultura ancestral, que va más allá de una investigación, académica o universitaria puesto que responde a un sin número de procesos cosmogónicos y planos astrales que hoy se van reconociendo poco a poco. Las propuestas y escrituras antihegemónicas como lo propone, es un camino por el cual se va trazando una mirada diferente para el trato de los saberes, puesto que lo propio es lo que interesa dentro de los pueblos indígenas, y ese proceso aunque ha sido arrebatado se debe reconstruir de la mano de multiplicidad de herramientas que hoy tenemos para cuidar y preservar la cultura ancestral.

Taita Benjamin Tisoy – Médico tradicional Pueblo Inga



Fotografía: Pablo Tisoy

Muchos conocimientos y prioridades hacia la tierra son resguardados en los saberes de los pueblos nativos, es necesario protegerlos desde varios campos disciplinarios, ya que es una raíz de un árbol que depende de una estructura que no se puede perder.

Las investigaciones en el campo de la motricidad deben dar un inicio a un orden cosmogónico. Puesto que los saberes de los pueblos indígenas desde su aprendizaje, transmisión y práctica salen de un plano físico a una conexión que va mas allá de los conocimientos que estamos acostumbrados a ver,

y tal vez este sea un camino para fortalecer más los procesos educativos no solamente en un pueblo nativos, sino saberes que de forma respetuosa se unan para aportar a la formación y convivencia del hombre con la naturaleza, a lo que le llamamos el buen vivir, vivir bonito o Suma kausai.

Los pueblos indígenas transmitimos nuestro conocimiento y saber por medio del hacer, de la práctica y la oralidad, espacios que deben leerse e interpretarse desde adentro hacia afuera, así el conocimiento puede ser llevado con mas entendimiento y respeto, como se propuso en el documento, antes de cada juego es importante saber que son herencia de ancestros al igual que los demás conocimientos.

La escuela de mi pueblo se construyó en el hacer y ser, desde el juego como medio para que desde niños aprendamos de la naturaleza, plantas, el respeto, el pagamento, asi es el caso para estos dos pueblos. Son tiempos de renovar los saberes, respetando el otro, y atreviéndose a conocer los mundos astrales donde el conocimiento y saber esta puro, pero no todos lo pueden tener.

Glosario

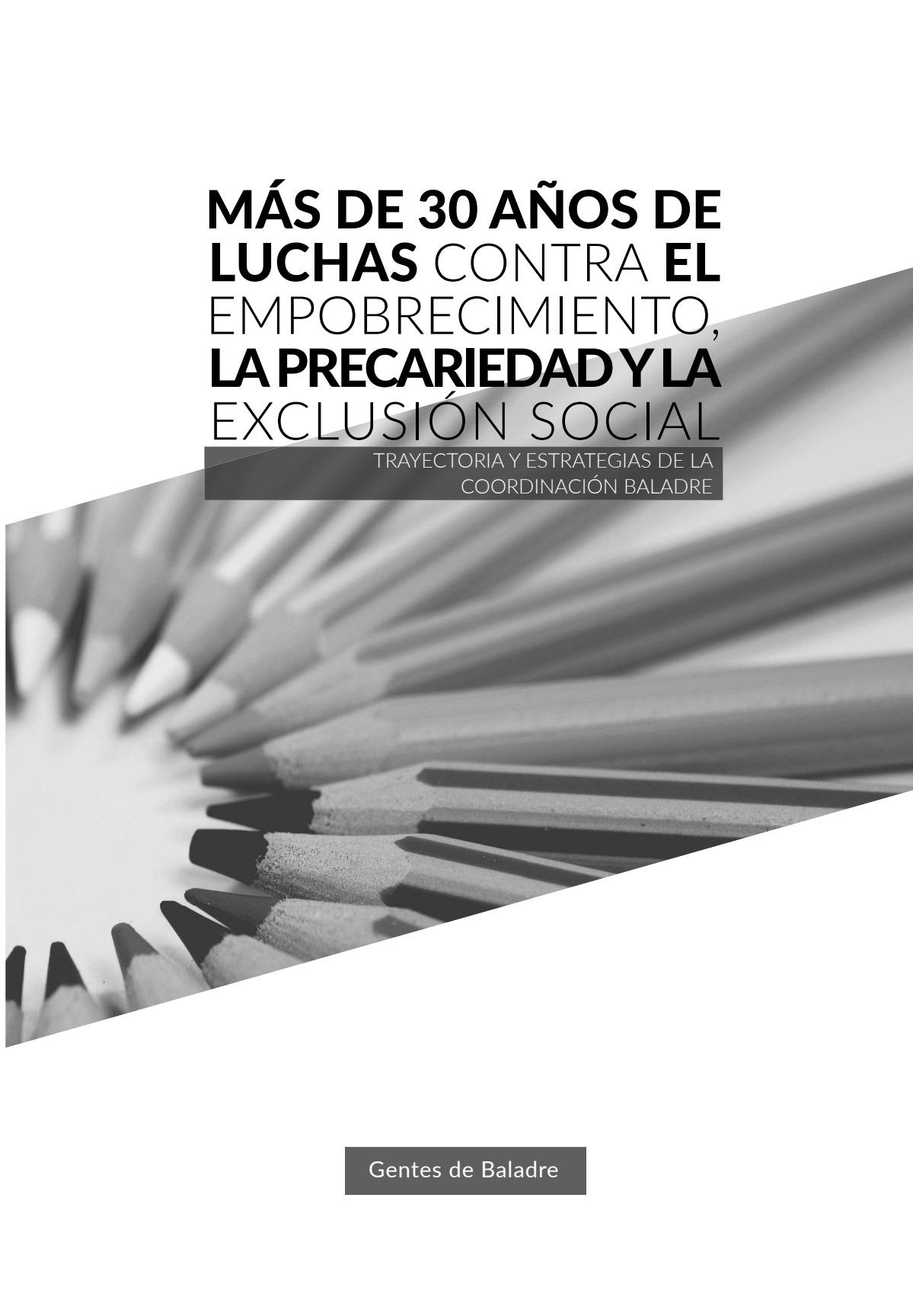
- Chagra o jajañ: Policultivo que rodea la casa, donde se encuentra plantas desde alimentos a medicinas.
- Jornal: trabajo, día de trabajo, tarea encomendada por una obra en el campo o en monte.
- Monte: se le llama a la selva más cercana, donde no habitan peronas, es la selva.
- Cuneta: Excavación profunda y larga utilizada como arroyos artificiales de agua, donde se va el agua de forma de filtros de terrenos de montañas o zonas llanas.

- Achira, tumaqueño, cuna: tubérculos que representan la base de alimentación propia.
- Guacho o surco: tierra movida y ubicada en línea para luego sembrar.
- Chumbe, faja: cinturón extenso de 2 a 3 metros utilizado por la mujeres para llevarlo en la cintura, en este se plasma una simbología que algunos mayores recuerdan son historias, o cuentos de los abuelos.
- Kusma: vestido o túnica que lleva el hombre.
- Siñidor: cinturón de color blanco utilizado solo por hombres.
- Capisayo: poncho, ruana, cobijo personal que lleva el hombre, es de varios colores y significados.
- Kalusturinda Klestrinye: Fiesta en honor al arcoíris, inicio de un nuevo año, para el pueblo Kamentsa, es el día lunes anterior al miércoles de ceniza, y para el pueblo Inga el día martes, también se conoce como día del perdón, ya que se perdona para un nuevo comienzo y vida.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (20 de Julio de 1991). <http://wsp.presidencia.gov.co/portal/Paginas/default.aspx>. Recuperado el 27 de Mayo de 2014, de Constitución política de Colombia: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Barrera, G. S. (2015). *Autonomia artesanal, creaciones y resistencias del pueblo Kamsá*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Barth, F. (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria Ltda.
- Bethell, L. (2008). *Historia da América Latina: América Latina Colonial, Volume I*. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo.
- Bonilla, V. D. (2006). *Siervos de dios y amos de indios, el estado y la misión capuchina en el Putumayo*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Culin, S. (1992). *Games of the north american indians*. University of Nebraska Press.
- Hartmann, R. (1980). Juegos de Velorio en la Sierra Ecuatoriana. *INDIANA* , 225-274.
- Hernandez, M., Sanchez, A., Ferreira, M. B., Toledo, V., & Ruiz, D. (2010). Jogos dos povos indigenas. *Revista pedagogica de Educação Física* , 12-21.
- IWGIA, G. I. (2014). *El mundo Indigena 2014*. Copenhague: Tarea asociación gráfica educativa.
- Junqueira, C., & Carvalho, E. (1981). *Antropologia e indigenismo na América Latina*. São Paulo: Cortez.
- Junqueira, C., & Carvalho, E. (1981). *Antropologia e Indigenismo na América Latina*. São Paulo: Cortez Editora.
- Laraia, R. d. (2008). *CULTURA Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Manquand, D. (1966). *América Latina: uma perspectiva Historica*. Pôrto Alegre: Globo S.A.
- Mendoça, J. R. (2010). *Etno - desporto indígena: a Antropologia Social e o campo entre os Kaingang*. Brasilia: Supernova Gráfica.

- Molina, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *124 Universitas* , 261-292.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (1992). Nuestra educación en la historia. *Educación y cultura* , 27-30.
- Panqueba, J. F. (2012). Chaaj (Juego de pelota mesoamericano): Un juego ancestral entre emergencias culturales. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible* , 49-64.
- Pinto, L. M., & Grando, B. S. (2009). *Brincar, Jogar, Viver: IX jogos dos povos indigenas*. Cuiabá: Central de Texto.
- Rocha, M. B. (2008). Interfaces - Jogos Indígenas, Pesquisa e divulgação científica. 1º Encontro da ALESDE "Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas" (págs. 1-6). Curitiba: ALESDE.
- Rodriguez, J. (1999). Las carreras rarámuri y su contexto: una propuesta de interpretación. *Alteridades* , 127-146.
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Consejo latinoamericano de Ciencias sociales.
- Tiempo, (19 de Abril de 2014). 34 pueblos indígenas colombianos están amenazados de desaparecer. *El Tiempo* .
- Velasquez, A., & Campos, F. (2010). Análisis de la motricidad en la cultura indígena Sikuaní, un estudio para el departamento del Meta (Colombia). *Ágora* , 201-222.
- Vinha, M., & Rocha, M. B. (2003). Esporte entre os índios Kadiwéu. *Revista Brasileira de ciências do esporte* , 145-158.



**MÁS DE 30 AÑOS DE
LUCHAS** CONTRA EL
EMPOBRECIMIENTO,
**LA PRECARIEDAD Y LA
EXCLUSIÓN SOCIAL**

TRAYECTORIA Y ESTRATEGIAS DE LA
COORDINACIÓN BALADRE

Gentes de Baladre

Una historia colectiva por la transformación social

Este texto es ante todo una consecuencia de las experiencias de las gentes, personas, colectivos y grupos que participan o han participado alguna vez, en este gran esfuerzo colectivo que significa Baladre. Es un intento de recoger y sistematizar una experiencia de auto-organización de personas para intervenir sobre las diferentes formas entrelazadas de dominaciones, subordinaciones y exclusiones que esta forma de sociedad obliga a vivir.

Desde esta gran diversidad de situaciones que tienen su origen en la estructura de la sociedad, el trabajo social es concebido en Baladre como una opción de vida, como una acción colectiva en términos de acción socio-política desarrollada desde la cotidianidad, con el objetivo de promover cambios profundos en las formas de las relaciones humanas que se originan en el complejo entramado de desigualdades sociales. Esta opción implica entender el trabajo social desde un prisma emancipador y liberador, comprometido al mismo tiempo con la protección social y con la no dominación (Fracer, 2012), desde la lucha por superar el capitalismo, el patriarcado y el racismo.

En esta línea, Baladre representa un camino de búsquedas en el desarrollo de relaciones humanas, iniciativas y herramientas para la tarea vital de cuestionar la realidad que nos rodea, denunciarla públicamente, recomponer el tejido social en el territorio, sobrevivir, y todo ello para lograr que el derecho a una vida digna sea un derecho para todas las personas.

Esta opción está íntimamente relacionada con el cuestionamiento de lógica profesionalizada, en el sentido

weberiano del término, que burocratiza los procesos, introduce intereses ajenos a las necesidades reales, secuestra las capacidades de las personas, limita el desarrollo de la acción autónoma y finalmente impide la ruptura con la mercantilización de las relaciones humanas.

Baladre: Coordinación de luchas contra el paro, el empobrecimiento y la exclusión social

Baladre es el nombre que recibe la Coordinación de luchas contra el Empobrecimiento, la Precariedad y la Exclusión Social. Se trata de una coordinación horizontal en la cual participan colectivos, grupos y personas, de diversos territorios, países, regiones, de la península ibérica y desde hace algunos años también de Sudamérica. Es una coordinación y no coordinadora porque Baladre se configura como un espacio para el apoyo mutuo en la lucha social que combina y articula diferentes formas y niveles de participación y en la cual, las decisiones colectivas no obligan más que a aquellas partes de la red que libremente decidan implicarse. Baladre no se sustenta en la estructura de las organizaciones clásicas. En su lugar y de una manera bastante intuitiva se ha impulsado una forma de relación horizontal basada en una serie de encuentros puntuales de ámbito estatal, a los que se suman infinidad de contactos y encuentros parciales durante el año, cuya centralidad es la posibilidad de articular apoyo mutuo. Este mecanismo flexible de toma de decisiones elimina la capacidad de ejercer poder, lo cual se ha traducido en el refuerzo de la confianza mutua y en la articulación dinámica de acciones y de relaciones. Este modelo organizativo y

relacional ha respondido a la voluntad de priorizar las relaciones humanas y ha favorecido que desde unas visiones de un amplio espectro de opciones y sensibilidades, anti-capitalistas, antiautoritarias y anti-patriarcales, muchas gentes hayan podido encontrarse, y ha permitido que Baladre haya sido protagonizada por gentes muy diversas, bien, a través colectivos más bien pequeños y muy ligados a sus realidades cotidianas, o grupos que se diluyen en otros más grandes e incluso personas que se encuentran aisladas y que han encontrado en este espacio un lugar desde el cual dar sentido a su acción socio-política.

En lo histórico, Baladre es el resultado de muchos y variados accidentes. Partiendo de las luchas vecinales de finales de la dictadura, el embrión de Baladre se encuentra sobre todo en algunas asambleas de paradas de comienzos de los ochenta. El grupo de personas que inicialmente fueron conformando Baladre, dieron un giro en la interpretación del empobrecimiento, binomio empleo y desempleo, para terminar rompiendo con la visión de la creación de empleo y el crecimiento económico a cualquier costa, como reivindicación central para la erradicación de la pobreza.

En su lugar, desde un profundo cuestionamiento de la realidad que permite la toma de conciencia sobre como el entrelazamiento y enraizamiento de diversos procesos y mecanismos de dominación social y cultural, de acumulación de riqueza y de violencia, ha terminado por legitimar que existan todo tipo de desigualdades sociales y también cómo esos procesos se ceban especialmente y acumulativamente con diferentes sujetos sociales como son las mujeres, los jóvenes y las personas migrantes, desempleadas, la diversidad

funcional, etc., que terminan provocando la falta de recursos para la satisfacción de necesidades básicas, no sólo materiales, y la formulación de respuestas o de soluciones que resultan funcionales al propio sistema, las cuales además, contribuyen a invisibilizar sus verdaderas causas (Sáez, 2002).

En este sentido, se produce un cambio sustancial en la percepción de la situación de desempleo que entre otras formas (trabajo no remunerado ni reconocido socialmente como los cuidados y trabajos que tienen que ver con la conservación y reproducción de la vida) pasa a ser también considerada como la posibilidad de disponer de un tiempo liberado de la explotación, que puede ser utilizado para intervenir en los procesos sociales en curso a través del trabajo social comunitario, socialmente útil, de relación y de cuidados, de recomposición del tejido social y sobre todo, de lucha por reconstruir/ construir vínculos sociales basados en la redistribución, el reconocimiento y la reciprocidad vinculadas a la realidad que vivimos ya que es en lo próximo donde las personas nos sentimos más vinculadas y donde reconocemos aquello que nos afecta (Muñoz, 2009). Todo ello como forma de contribuir, a ese inmenso esfuerzo colectivo que significa cambiar el modelo de sociedad.

En síntesis, los orígenes de Baladre están vinculados con la necesidad de conformar un espacio de autonomía, al margen de los partidos, sindicatos y otras organizaciones, no tanto por una necesidad de negación de las mismas, sino por el hecho de que lo inicialmente eran poco más que cuatro ideas escasamente sistematizadas no tenían cabida en los discursos tradicionales, sobre las estrategias para superar las desigualdades sociales.

Algunos rasgos que caracterizan la acción de Baladre: la necesidad de incorporar marcos teóricos que faciliten una acción social transformadora

A continuación, se presentan algunos de los elementos que caracterizan la acción que han desarrollado las gentes de Baladre en estos treinta años, se trata de cuestiones que pueden ayudar a debatir sobre algunas líneas a desarrollar desde un trabajo social comprometido. Desde la preocupación por la recuperación y recreación de prácticas liberadoras y emancipadoras de trabajo social comunitario que permitiera impulsar iniciativas y espacios amplios de acción colectiva donde la centralidad recayera en la recuperación de la gente de protagonismo de sus propias vidas y al margen del destino que el sistema tuviera reservado para ellas (nosotras) promover una acción socio-política que pudiera ser útil para dar sentido a la vida en su conjunto, desde la cotidianidad del dolor y del sufrimiento que significa construir la propia vida en espacios de relegación y de exclusión. En Baladre, se ha sentido la necesidad de abrir un proceso continuo de reflexión, debate y formación colectiva que permitiera entender no sólo los porqués de tanto dolor y de tanto sufrimiento que permitiese además la incorporación desde la práctica, de nuevos campos teóricos y de referencia.

En este sentido, muchas personas que han participado y/o participan en Baladre, son personas que han sido “usuarias” de los servicios sociales, o bien, han desarrollado estudios relaciones con lo social; e incluso, por aquello de buscarse la vida, han participado en estos mismos recursos y servicios. Éste fenómeno ha facilitado el desarrollo de una

conciencia muy crítica con el origen y el desarrollo de trabajo social profesional y de los servicios sociales, entendiendo que iba a ser a través de estos dispositivos y desde este campo profesional desde donde iban actualizarse en muchos casos, los mecanismos de control y de disciplinamiento de las clases más populares y de los grupos sociales más vulnerables.

Aún reconociendo el doble papel que juega, es preciso mantener una perspectiva crítica del Estado. El Estado ha reducido a las gentes empobrecidas en general y los grupos sociales dominados de este sector en particular (mujeres, minorías étnicas, jóvenes, migrantes, etc.) a meros objetos de intervención, objetos dignos de ser estudiados y de ser cambiados (Wacquant, 2009). Para ello, ha desarrollado históricamente todo un conjunto de dispositivos, de recursos y de profesiones con el fin de atender, controlar, contener y desarticular si llegara el caso, procesos de auto-organización, de lucha y de reivindicación de las gentes y personas que han sido desposeídas por esta misma sociedad de todo o de casi todo (Sáez, 2010; Foucault, 2004). Es necesario tomar conciencia de ello para comprender cómo históricamente bajo el paraguas de la lucha contra la pobreza, en ocasiones se ha orquestado en realidad una verdadera guerra contra las gentes empobrecidas (Waquant, 2009; Zibechi, 2012; Jurado, 2013).

Es desde esta vivencia, como en Baladre se ha ido poco a poco abordando la necesidad de incorporar a las lecturas sobre la realidad el análisis de la reconfiguración de todo el entramado de relaciones de poder y de dominación que se está dando en ese complejo proceso de transición hacia un nuevo orden social capitalista, que aunque está por venir, puede dejar ya entrever como las desigualdades más absolutas, podrían

ser algunos de sus posibles rasgos estructurales, si las élites son capaces finalmente de imponer su proyecto de sociedad al conjunto de la humanidad.

Es desde ahí, como en Baladre se ha sentido la necesidad de incorporar todo aquello que es necesario incorporar al trabajo social, todo aquello que nos explica el fin del empleo (Gorz, 1998) y del régimen salarial, el auge de las formas de integración forzosa o en la economía criminal (Castells, 1998), de la precarización total de nuestras vidas a través del capitalismo global financiero y de la guerra permanente, de cómo al mismo tiempo que se desintegraba el tejido social comunitario y rompían los vínculos sociales en el territorio (Muñoz, 2008; Fernández Durán, 1996b) se resentían las identidades individuales y colectivas (Sennett, 2000) , se ponía freno a cualquier tipo de socialización alternativa y se reafirmaban o reformulaban las dominaciones patriarcales (Federeci, 2013); también como se iba configurando todo un modelo complejo y diverso basado en la desigualdad que se configura a su vez en torno de dispositivos y formaciones preparatorias como formas de expulsar y despojar a las personas de sus posibilidades de participar en cualquier esfera de la vida hasta despojarla de toda posibilidad para configurar el propio sentido de la vida misma (Sassen, 2015). Pero sobre todo, comprender como una forma de entender la vida, el neoliberalismo, su individualismo y su utilitarismo a ultranza subyacente, han conseguido colonizar todo el imaginario social a través del secuestro de la propia conciencia de nuestras propias necesidades vitales (Fernández Durán, 2010; Alonso y Fernández, 2013) penetrando incluso en los sectores más populares y sometidos. Sin olvidar también que

más allá de la desposesión, el Estado iba mutando hacia un estado que declaraba la guerra a estos amplios sectores de población y la intervención social estatal privatizada y penal se iban hibridando en formas de intervención donde cada vez es más difícil diferenciar y separar una de la otra (Waquant, 2009), como muestra la nueva exigencia del certificado de pobreza para acceder a los excedentes de las multinacionales que llaman Bancos de Alimentos.

En esta línea, para las gentes de Baladre ha resultado muy importante hacer una relectura sobre el desarrollo de los servicios sociales en cualquiera de sus ámbitos (estatal o público, o través del mercado, mediante fundaciones, ONGs, empresas, etc.) para comprender por qué, en la mayoría de los casos, el trabajo social individual, de caso o familia ha ocupado un lugar central y por qué en la mayoría de las intervenciones se ha desplazado de sus diagnósticos las causas sistémicas y estructurales de las desigualdades sociales, poniendo el énfasis en las características personales, individuales o colectivas de las gentes que sufren sus consecuencias (Monreal, 1996). Este análisis, ya a principios de los noventa condujo a las gentes de Baladre a unas reflexiones más polémicas para el mundo del trabajo social: la constatación de que los problemas originados por las desigualdades sociales además de ser objeto de intervenciones poco efectivas, pueden ser un gran negocio.

Cuestionando el desarrollo en aquellos momentos del nuevo “mercado” de lo social y llegando a discernir algo muy importante para la acción colectiva de Baladre y es que estatal y público no son sinónimos, ni mucho menos son términos que puedan ser intercambiables (Valero, 2008).

Por otra parte, la lógica de la mercantilización entre otras cosas, ha redundado en una mayor perversión del sentido de los programas de intervención, en cuanto que ha permitido entrar en juego la relación coste-beneficio y las evaluaciones de impacto (Gómez, 2002). Igualmente, las habilidades como la empatía o la comunicación, pasaron a insertarse en el marco de la empleabilidad, en la cual han encontrado una solución personal o profesional muchas de las que fueron entonces compañeras de viaje, en aquello que se denominó “nuevos yacimientos de empleo” (Sáez, 1993). Este proceso ha permeado la subjetividad de tal forma que cotidianamente el sentido y contenido de los derechos sociales está quedando cada vez más vinculado a la posición social de los y las profesionales, que se tornan productoras de derecho en relaciones localizadas e interpersonales (Cortinas, 2012).

El concepto de empleabilidad juega un papel casi análogo a los discursos moralizantes que sustentaron antaño las leyes de pobres (Iglesias, 1998). Sirviendo de coartada para introducción, de manos del pacto social, de las políticas activas de empleo que se concretan en la doctrina de la flexiseguridad y que van a servir para implantar la precariedad como norma social. Estas políticas resultan funcionales a la orientación de las ayudas de emergencia social y de las diversas formas de rentas “muy mínimas” condicionadas en sus diversos formatos (graciables, familiares, subjetivas, temporales) cuyo principal objetivo es la inserción social a cualquier precio. Estas políticas, lamentablemente han ayudado a la extensión de una visión tremendamente ideológica que culpabiliza a las personas de su situación y contribuye a invisibilizar las causas estructurales de las desigualdades sociales.

Esta reflexión, que permite comprender por qué en el caso de las rentas mínimas de inserción se ha concretado en el desarrollo de recorridos individualizados de inserción y focalizando en la formación que demanda el mercado (Sáez, 2010). Esta reflexión, en Baladre ha conducido a un contundente rechazo al desarrollo de la contraprestación o de cualquier tipo de contrapartida en las intervenciones sociales. Históricamente, la contraprestación se ha utilizado para someter la disidencia y encarrilarla hacia la “normalidad” y el sometimiento, además es una herramienta que se decía anteriormente puede alimentar nuevos mercados (Sáez, 2010).

Algunos elementos que conforman la acción de Baladre

El desarrollo social y comunitario: enredar y construir herramientas para cambiar nuestra realidad

A partir de lo enunciado en el apartado anterior, es decir, desde la negación de la intervención sometida a los intereses de las lógicas burocráticas y mercantiles, intentando profundizar en el cuestionamiento del orden social. Conscientes de que en el intento por salir de tanta podredumbre hay muchas gentes al igual que en esto de darle vueltas al sentido del trabajo social y con la inquietud compartida en Baladre, sobre la necesidad de transformar las relaciones sociales y la realidad, desde la cotidianidad, a través de procesos amplios de participación y acción colectiva, donde la centralidad estuviera marcada por la recuperación por parte de la gente del protagonismo en sus propias vidas. Desde el compromiso con otras opciones de vida, se inicia un

búsqueda continua, con equivocaciones y muchas, muchas vueltas a empezar, de iniciativas y herramientas que resulten útiles para relacionarnos con aquellas que sufren, para debatir, para convivir y sobre todo para construir con ellas formas que permitan lograr el libre acceso a los recursos básicos necesarios para vivir dignamente, educación, cultura, salud, papeles, transporte, vivienda, etcétera.

En Baladre no se trata de intervenir sobre las otras, sino que renunciando a cambiar a nadie, el acento recae sobre la articulación de relaciones cotidianas, sin distancias, en el propio espacio que se habita, de ahí que en Baladre no hable de intervención social, de proyectos, sino de enredar, de andar juntas, de convivir y compartir la puesta en marcha de iniciativas colectivas que puedan crear cierta autonomía y que resulten útiles para asegurar la vida y sobre todo, para desde la horizontalidad contribuir a ese esfuerzo colectivo de parir juntas una nueva sociedad más justa, más libre y mucho más igualitaria.

Es desde ahí, desde donde los diversos grupos y colectivos de Baladre han ido rompiendo con ciertas opciones muy vinculadas a cerrarse sobre la afinidad y han apostado por el desarrollo social comunitario. Básicamente, este desarrollo se caracteriza, en oposición a otros desarrollos por la búsqueda de estrategias y formas de ir poco a poco, de menos a más, intentando poner en común formas de satisfacer necesidades: comer juntas, juntar gentes para compartir alquileres, desde cosas sencillas, que ahora tocan más que nunca, para entre todas abordar la cuestión de cómo abordar colectivamente las necesidades comunes que sirvan para asegurar la vida de todas.

Otro paso que se considera importante en Baladre es la cuestión de cómo avanzar realmente en la socialización de los recursos públicos, recursos que por definición son de todas y de cómo ponerlos realmente al servicio de la colectividad mediante una gestión en la que verdaderamente pudieran participar todas las personas y se tuvieran en cuenta sus verdaderas necesidades. Estas iniciativas se puede decir que son iniciativas nacidas desde los márgenes del sistema, desde la marginación y la exclusión, que buscan dar respuesta a los problemas desde lo colectivo tratando de reconstruir el tejido social comunitario de los barrios y pueblos donde se habita, se trata de iniciativas o recursos comunitarios que se han logrado, a través de la lucha social, que hayan pasado ser directamente y sin intermediarios por gestionados por la propia comunidad y donde el papel de las instituciones públicas es mantener el compromiso para su financiación o el mantenimiento de una determinada carga de trabajo (Koordinadora de Kolectivos del Parke, 2006).

En este lento caminar, los colectivos y grupos que forman parte de Baladre han descubierto otras herramientas como los puntos de información sobre derechos sociales y denuncia social, a través de los cuales, se socializa información en materia de derechos sociales y el acceso a recursos, prestaciones y servicios públicos y se construyen relaciones en el entorno con las personas que sufren las consecuencias de las desigualdades sociales para desde un compartir las vivencias conocer mejor la realidad y poder articular respuestas tanto a través de la denuncia en la calle y/o pública como desde la construcción de relaciones de confianza y apoyos mutuos en la comunidad. Es hoy más necesario que nunca que tanto

dolor y sufrimiento sea visualizado, que el fracaso de esta sociedad se muestra en la calle para crear conciencia y tejido social en torno a los problemas reales y concretos que sufren las personas en nuestros entornos (Alambique, 2012).

Otro de los grandes descubrimientos en este camino de las gentes de Baladre han sido las radios sociales y comunitarias, muchas de ellas ubicadas en espacios recuperados para ser utilizados colectivamente como Centros Sociales Okupados Autogestionados. La necesidad compartida con otros muchos movimientos sociales de poder articular una comunicación social, libre, desde la autonomía que no permiten otros medios, de explicarse por sí mismas, dio pié a la puesta en marcha del programa titulado “Nosotras la personas” que lleva emitiéndose semanalmente desde Radio Pimienta, una radio social y comunitaria de la Orotava, en Tenerife, desde hace siete años y cuya finalidad es dar a conocer las experiencias no solo de los colectivos y grupos que participan en Baladre, sino dar a conocer y difundir las experiencias de otros muchos grupos y colectivos. El programa se distribuye semanalmente a través de la red de radios libres a todas las redes sociales y comunitarias del mundo, especialmente en el Estado español y América Latina.

Por otra parte, bajo el lema “para todas todo” y recogiendo la experiencia de las marchas contra el paro y la pobreza realizada en el 93 o de la marcha europea contra el paro, la precariedad y las exclusiones del 99 y coincidiendo con el 30º aniversario de Baladre en 2013, se inician las caravanas-marcha que incluyen acciones de denuncia y de visualización relacionadas con los ejes de trabajo de los colectivos y grupos que en cada territorio acogen y hacen posible la realización

de la caravana (menores, género, cárceles, migración, defensa del territorio, medio ambiente, agroecología, precariedad, exclusión, vivienda, etc.), así como la existencia de la coordinación Baladre.

El cuestionamiento de la centralidad de empleo en nuestras vidas: la Renta Básica de las iguales y mucho más

Una de las reivindicaciones que ha servido para unir mucho a las gentes de Baladre es la Renta Básica de las Iguales. Es necesario explicar esto, porque esta propuesta condensa buena parte de la filosofía que ha orientado el hacer cotidiano de los grupos y personas que participan en Baladre. Desde lo enunciado en los dos apartados anteriores, es decir, desde la negación de la intervención supeditada a intereses externos a la comunidad y de las lógicas del mercado, en Baladre, casi desde sus inicios, se da una búsqueda de nuevas propuestas que permitan trabajar la lucha por los derechos sociales desde una perspectiva que entiende estos derechos no deben constituir en esencia, fines en sí mismos que contribuyan a hacer tolerables las desigualdades sociales y/o a profundizar en el desarrollo de mecanismos de contención y dominación, sino que por el contrario, los derechos sociales puedan servir de verdaderos medios para avanzar en el camino de la emancipación .

En este sentido, se comprende por qué las gentes de Baladre se han esforzado tanto por el logro del derecho a la Renta Básica de las Iguales y la vinculación que tiene, la lucha por la consecución de este derecho con el trabajo social., en

cuanto a la tarea de proporcionar a todas las personas los recursos necesarios para vivir con dignidad. Las primeras aproximaciones se inician a mediados de los ochenta con las primeras intuiciones de uno de los grupos más emblemáticos de Baladre, la Asamblea de Paradas de Gasteiz sobre como empleo, cada vez más escaso y precario, llegaría a convertirse en una poderosa herramienta de sometimiento y exclusión social. Posteriormente, la relación con los economistas críticos del Seminario Taifa y en concreto con José Iglesias Fernández (1995) que se hizo eco de la propuesta de la Renta Básica y que años más tarde contribuiría a revisar y mejorar (Iglesias, 2006), así como la llegada de las elaboraciones de otras gentes del movimientos asamblearios y autónomos de gentes desempleadas de otros países, fundamentalmente de Alemania, que iban en la misma línea de la Renta Básica entendida como una herramienta desde la que poner de forma concreta el acento, en el reparto de la riqueza.

Una vez asumida la Renta Básica de las Iguales como una herramienta fundamental para facilitar procesos de transformación social, Baladre ha participado activamente en la teorización y el desarrollo de esta propuesta, como una propuesta más, entre otras muchas, que ya han sido propuestas por lo movimientos sociales y a las que vendría a complementar. En el marco concreto del trabajo social, esta propuesta permite reflexionar sobre las condiciones de posibilidad para desvincular el trabajo social de las lógicas mercantiles y burocráticas, sacándolo de la hipócrita subordinación a la empleabilidad (Cairé, 1996) y recuperando su vinculación con ideales de justicia social y equidad.

En este sentido, el modelo de Renta Básica por el cual se ha apostado en Baladre, la Renta Básica de las Iguales (Iglesias, 2006), es un modelo que no entiende la propuesta de la Renta Básica en términos funcionalistas o finalistas, sino como una herramienta más que resulte útil en la búsqueda de una sociedad alternativa aquí y ahora (Iglesias, 1995, 1998 y 2006; Aguado, 2002; Fidalgo *et al.* 2014).

En síntesis, la Renta Básica de las Iguales (RBis) propone el derecho que debe tener toda persona por el hecho de nacer, a percibir una cantidad periódica para cubrir sus necesidades materiales. Sin embargo, para convertirla en algo más que una declaración de principios, a la definición, se le ha tenido que añadir un conjunto de características estructurales y de opción política, que la convierta en un mecanismo que garantice la redistribución de renta y en un instrumento útil para la acción social y política. Estas características son las que especifican que la RBis ha de ser individual (no familiar); universal (no contributiva y para todas las personas); incondicional (independiente del nivel de renta, de la participación o no en el mercado laboral y sin ningún tipo de sometimiento a contraprestación o contrapartida); y suficiente (la cuantía ha de ser por lo menos, igual al umbral de la pobreza y recibir todas las personas la misma cantidad) (Iglesias, 2006). En términos de apuntar hacia qué tipo de sociedad se desea transitar, mucho más colectiva y comunitaria, se decidió enriquecer la propuesta inicial, con la apuesta por la creación de un Fondo Social Comunitario, de forma que la gente recibiría el 80% de la RBis individualmente, mientras que el 20% se pondría en común, por pueblos, barrios o distritos, para determinar de forma autónoma políticas de gasto social que permitieran

ir abordando comunitariamente las formas de satisfacer necesidades colectivamente.

La apuesta además es que paulatinamente estos porcentajes puedan inclinarse hacia el 100% de fondo colectivo (Iglesias *et al.* 2012) según se vayan pudiendo construir formas de interacción social más basada en el intercambio de dones.

La mayoría de las prestaciones sociales actuales, sujetas a control y gasto burocrático quedarían refundidas en la RBis, sin detrimento de que puedan existir prestaciones compatibles con la RBis orientadas a satisfacer necesidades específicas de colectivos sociales que acumulan históricamente discriminaciones acumulativas.

En lo discursivo, la propuesta de la RBis, como propuesta que concreta una forma para el reparto de la riqueza a través del reparto de la renta que desplaza al empleo del centro del debate sobre los mecanismo para promover la inclusión social, situando en el centro, en sociedades fuertemente monetarizadas, en los derechos sociales y los recursos que han de ser puestos en común para asegurar el derecho de todas las personas a una vida digna. Así mismo, contribuye a hacer de la vida de todas y de su sostenimiento el núcleo central desde donde de-construir todo esto del capitalismo, el empleo, del trabajo y hablar más de las tareas, de las actividades que son necesarias abordar, en términos de igualdad, libertad y autonomía para asegurar la vida, en términos de felicidad y de dignidad, de todas las personas.

Es aquí donde puede comprenderse el trabajo social como una opción de vida comprometida puede dotar a esta propuesta aún de un mayor sentido, en la medida de que contribuye a generar condiciones para el desarrollo de

acción autonomía de los estados, de las instituciones y de los mercados desde la cual, poder contribuir a parir juntas una sociedad diferente. En este sentido, se trata de una propuesta más, para concretar formas de romper con las cadenas del sistema que en lo discursivo ayudan a comprender esta locura y también de-construirla.

Una de las herramientas que ha acompañado el desarrollo de las luchas por el logro a la RBis en Baladre, han sido los estudios de viabilidad social y económica de la Renta Básica de las Iguales realizados en diferentes territorios, a diferentes escalas y niveles. Estos estudios han contribuido a mostrar cómo el problema para la implantación de este derecho no es económico, sino que se encuentra coartado por la falta de voluntad política de las élites en el poder, las cuales, sin duda serían las más perjudicadas por su implementación. En estos estudios, más allá de los resultados explícitos recogidos en los diferentes informes de investigación publicados (Iglesias, 2004; 2005; García y Sáez, 2010; Lopez y Sáez, 2011; Lores, García y Sáez, 2012) y en artículos científicos a través de los cuales se han difundido (García y Muñoz, 2013; Muñoz y García, 2012, 2014), muestran la alta valoración social de los cambios sociales que permitiría protagonizar a las personas que sufren las consecuencias del empobrecimiento, la precariedad y la exclusión social.

Pero sin duda, algunas de las principales virtudes del desarrollo de estos estudios es su aportación a través de la participación social a la construcción de las dinámicas de entendimiento, colaboraciones, enredos y apoyos mutuos, que se han ido tejiendo en estos territorios para configurar

el necesario y amplio movimiento social que pueda hacer realidad la conquista de este y otros muchos derechos sociales.

Para NO concluir, ni cerrar nada, para seguir debatiendo, ahora más que nunca pero en la calles, en las plazas, en nuestros barrios, en nuestros pueblos, aprendiendo a ser gente con la gente

Transcurren tiempos de repensar dónde nos ha llevado la lógica de la profesionalización (entendida de forma excluyente como la única forma de ejercer el trabajo social), son tiempos de poner en común, de apoyos mutuos, de grandes y pequeñas alianzas, en el espacio social amplio y en lo cotidiano. Pero son sobre todo tiempos de salir a la calle para tomarla, para hacer visible el fracaso de esta sociedad que se descompone, mostrando todo el dolor y el sufrimiento que provoca, es tiempo para desobedecer y para construir en común ese mundo que tanto ansiamos muchas.

Referencias

- Aguado Abad, J. (2002). La renta básica y el sistema patriarcal. *Cuadernos de Renta Básica*, 4, 4-12.
- Alambique. (2012). *Despacito y por la orilla: Reflexiones sobre la movilización social y la lucha contra la exclusión*. Málaga: Zambra.
- Cairé, A. (1996). Salir de la economía. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 143-152.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, París: Fayard.
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortinas, J. (2002). La identidad profesional de los trabajadores sociales como elemento clave en el acceso a los programas de rentas mínimas: el caso de Catalunya, *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, 51, 2012: 95-105.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fernández Durán, R. (1996a). *Contra la Europa del Capital*. Madrid: Talasa.
- Fernández Durán, R. (1996b). *La explosión del desorden*. Madrid: Fundamentos.
- Fernández Durán, R. (2003). *Capitalismo financiero global y guerra permanente*. Barcelona: virus.
- Fernández Durán, R. (2010). *La tercera piel*. Barcelona: Virus.
- Fernández Durán, R., Etxezarreta, M., y Séaz, M. (2001). *Globalización capitalista. Luchas y resistencias*. Barcelona: Virus.
- Fidalgo, M., Alonso, A. y Zafra, L. (2014). Renta Básica de las Iguales y Feminismos. Málaga: Zambra.
- Fraser, N. (2012). Reflexiones en torno a Polanyi y la actual crisis capitalista. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 118, 13-28. Recuperado de <http://www.fuhem.es/media/cdv/file/>

biblioteca/ Analisis/2013/reflexiones_sobre_Polanyi_y_la_actual_crisis_capitalista_N.Fraser.pdf

Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2004). *Seguridad, territorio y población. Curso del Collège de France. 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France. 1977-78*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García, E. y Sáez, M. (Coords.) (2010). *Vivir donde quieras: estudio sobre la viabilidad social y económica de la renta básica de las iguales en el municipio de Alfafar*. Málaga: Zambra.

García, E y Muñoz, D. (2013, Julio). *Percepción social y viabilidad de la renta básica en el nivel municipal: La perspectiva sociológica en el debate sobre la renta básica*. Comunicación presentada en el XI Congreso español de Sociología. FES. Madrid.

Gómez, M. (2002). "La evaluación de servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social?", *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 57: 81-93.

Gorz, A. (1998). *Misérias del presente, riqueza de lo posible*. Barcelona: Paidós.

Iglesias, J. (1995). Del reparto del trabajo al reparto de la renta. *Mientras tanto*, 61: 73-95.

Iglesias, J. (1998). *El derecho ciudadano a la Renta Básica*. Madrid: Los libros de la catarata.

Iglesias, J. (2003). *Las rentas básicas. El modelo fuerte de implantación territorial*. Barcelona: El Viejo Topo.

Iglesias, J. (Coord). (2004). *Vivir donde quieras. Del Per a la Renta Básica. Estudio de la implantación de la Renta Básica en Extremadura*. Málaga: Fundación de Investigaciones Marxistas.

Iglesias, J. (Coord). (2005). *Vivir donde quieras. Del Per a la Renta Básica en el medio rural. Estudio de la implementación de la Renta Básica en Andalucía*. Málaga: Zambra.

Iglesias, J. (2006). *¿Hay alternativas al capitalismo?: La Renta Básica de las Iguales*. Barcelona: Virus.

Iglesias, J., Muñoz, D. y Sáez Bayona, M. (2010). De las rentas mínimas a la renta básica de las iguales y mucho más. *TS Nova*, 2, 51-60.

Iglesias, J., Sáez, B., Jurado, O., García, E. y Zafra, R. (2012). *¿Qué es la Renta Básica de las Iguales?* Málaga: Zambra.

Jurado, O. (2013). *Catálogo de políticas miserables. De las políticas contra los pobres a la lucha contra la riqueza*. Málaga: Zambra.

Koordinadora de Kolectivos del Parke. (2006). *La cooperativa que marca la historia*. Zarautz: Alberdania.

López, Z. y Sáez, M. (Coords.). (2011). *Por el derecho a una vida digna: estudio de viabilidad social y económica de la renta básica de las iguales en el municipio de la Orotava, Archipiélago canario*. Málaga: Zambra.

Lores, D., García, E. y Sáez Bayona, M. (Coords.). (2012). *Repartiendo a nosa riqueza: Estudio de viabilidade da Renta Básica de las Iguais en Galiza*. Málaga: Zambra.

Monreal, P. (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Madrid: Libros de la catarata.

Muñoz, D. (2008). De barrios en lucha a barrios a combatir: breve repaso a algunas cuestiones a tener en cuenta sobre barrios periféricos, en Sáez, M. y Muñoz, D. (coords.), *Nuestros barrios, nuestras luchas, experiencias de intervención en barrios periféricos* (151-172). Valencia: Zambra/Baladre/La Burbuja.

Muñoz, D y García, E. (2012, Septiembre). *Estudio de viabilidad de la renta básica: elementos para el debate sobre los nuevos retos de las políticas públicas*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. GIGAPP. Madrid.

Sáez, M. (1993). De nuestra pobreza viven muchas. *Ekintza Zuzena*, 6, 19-29.

Sáez, M. (2002). Renta Básica y mucho más. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 19, 45-68.

- Sáez, M. (2010). Oliendo nuestra realidad. En M. Cañada, M. Sáez, & O. Jurado, *Oliendo nuestra realidad. Reflexiones para la transformación social* (págs. 7-17). Málaga: Zambra/Libreando Ediciones.
- Santos, A. (2012). La bolsa y la vida: Efectos de la lógica financiera sobre los mercados de trabajo precario. En E. Alonso, & Fernández, *La financiación de las relaciones salariales: una perspectiva internacional* (págs. 127-157). Madrid: FUHEM/Libros de la catarata.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Madrid: Katz
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Valero, T. (2008). "El Parke. Una experiencia comunitaria desde 1985", en Sáez, M. y Muñoz, D. (coords.), *Nuestros barrios, nuestras luchas, experiencias de intervención en barrios periféricos*. Valencia: Zambra/Baladre/La Burbuja (39-68).
- Waquant, L. (2009). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
- Zibechi, R. (2012). *Política y miseria*. Málaga: Zambra.



umaeditorial

Dimensões: 160x230 mm
Tipografia: Lato, Book Antiqua