



# Educación crítica y emancipación. Meciones honoríficas

Lucía Bonilla, Marco Chivalán-Carrillo  
y Ángel Orellana-Pineda  
Noelia Rodrigues Pereira  
Ana Victoria Portocarrero Lacayo  
Blas Segundo Zubiría Mutis  
Leonora Reyes Jedlicki



**Educación  
crítica y  
emancipación.  
Meciones  
honoríficas**



# **Educación crítica y emancipación. Menciones honoríficas**

Lucía Bonilla, Marco Chivalán-Carrillo  
y Ángel Orellana-Pineda  
Noelia Rodrigues Pereira  
Ana Victoria Portocarrero Lacayo  
Blas Segundo Zubiría Mutis  
Leonora Reyes Jedlicki



Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



**Biblioteca Virtual de CLACSO** [www.biblioteca.clacso.edu.ar](http://www.biblioteca.clacso.edu.ar)

**Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales** [www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.**

### **Primera edición**

*Educación crítica y emancipación. Menciones honoríficas* (Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Octaedro/CLACSO, noviembre de 2018)

Autores: Marco Antonio Chivalán, Angel Wilfredo Orellana Charles, Noelia Rodrigues Pereira, Ana Victoria Portocarrero Lacayo, Blas Segundo Zubiría Mutis, Leonora Reyes Jedlicki

ISBN: 978-84-17667-10-8

© Ediciones Octaedro S.L.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

### **EDICIONES OCAEDRO S.L.**

**Editor: Juan León. Consejo editorial: Jaume Carbonell, Joan Rue, Manuel León, Joan Reig, Pablo Gutiérrez (El Diario de la Educación)**

Bailén, 5 | 08010 Barcelona | España

Tel [+34] 93 246 40 02 | <[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)> | <[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)>

### **CLACSO**

**Secretario Ejecutivo: Pablo Gentili. Consejo editorial: Pablo Vommaro, Teresa Arteaga, Nicolás Arata, Lucas Sablich**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <[clacso@clacsoinst.edu.ar](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar)> | <[www.clacso.org](http://www.clacso.org)>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional 

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

# Sumario

Procesos de desubjetivación: racismo, machismo y educación en la historia presente de Guatemala. . . . .	9
<i>Lucía Bonilla</i>	
<i>Marco Chivalán-Carrillo</i>	
<i>Ángel Orellana-Pineda</i>	
Perspectivas emancipatórias de uma outra educação: a Educação Popular e a Decolonialidade em debate. . . . .	31
<i>Noelia Rodrigues Pereira Rego</i>	
Retos de la Inclusión Social en las universidades: Vínculos entre Interseccionalidad y Justicia Epistémica . . . .	57
<i>Ana Victoria Portocarrero Lacayo</i>	
La tradición del pensamiento crítico latinoamericano: una base necesaria en la formación sociológica . . . . .	75
Reflexiones sobre la autonomía del pensamiento sociológico latinoamericano . . . . .	75
<i>Blas Segundo Zúbiría Mutis</i>	
Profesorado organizado en Chile: poder docente y movimientos pedagógicos . . . . .	103
<i>Leonora Reyes-Jedlicki</i>	





# Procesos de desubjetivación: racismo, machismo y educación en la historia presente de Guatemala

*Lucía Bonilla*

*Marco Chivalán-Carrillo*

*Ángel Orellana-Pineda*

Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales (AVANCSO) -  
Guatemala

«En su lugar, estoy buscando las “conexiones parciales” de Marilyn Strathern, que tratan sobre las geometrías contraintuitivas y las traducciones incongruentes necesarias para llevarnos bien, donde los trucos divinos de la evidencia y la comunión inmortal no son una opción»

DONNA HARAWAY

## Introducción

La educación y los métodos pedagógicos que se desarrollan en Guatemala son el resultado de la actualización de un pasado colonial anudado al pensamiento patriarcal imperante. Este entramado ha posibilitado y vuelto legítimas prácticas institucionalizadas de violencia que extraen los medios de vida a quienes, por haber sido constituidos como sujetos indeseables, no son reconocidos como humanos por el actual régimen antropocéntrico. El texto que presentamos a continuación se centra en la realidad antes mencionada y, para su desarrollo, se dividió en tres partes cuyo objetivo es trasladar al lector nuestras experiencias en el ámbito educativo. La primera parte intenta delimitar el contexto al cual nos referimos y expone teóricamente el problema al cual nos enfrentamos. En la segunda parte, se expone un relato de las

acciones concretas que forman parte de la investigación actual y a su vez da cuenta de la metodología empleada para su desarrollo. Finalmente, la tercera parte constituye nuestras reflexiones finales, en donde exponemos algunos resultados de este proceso de investigación entrelazado con los marcos teóricos sobre los cuales hemos construido una ética política para trabajar, de forma crítica, con docentes, madres/padres de familia y estudiantes para generar alternativas al sistema educativo actual.

## Contextualización de problema

Instaladxs en la Guatemala del siglo XXI, permítannos contarles este relato densamente entretejido de múltiples violencias en el devenir del ser humano en una sociedad colonizada. Pero también, densamente abigarrado de prácticas de resistencia, de cuidado y experimentación acerca del cómo vivir juntxs,<sup>1</sup> en apertura a modos de vivir y morir dignamente. Quizás por ser más herederxs de historias orales, que atraviesan siglos y generaciones en la producción del conocimiento, que alfabetizados en las gramáticas de la escritura y de la legibilidad falologocéntrica; preferimos en este ensayo *ficcionar* relatos. Estamos convencidxs del potencial de contar relatos vivibles. Situadxs a casi medio milenio de la invasión ibérica, ponderamos esta fecha para tenerla como referente histórico y político de las formas de violencias más apremiantes, en cuanto a extirpación de refugios. Estas formas de violencias siguen operando en los imaginarios coloniales, profundamente raciales y sexuales, y dan cuenta de la responsabilidad de los agentes de esta tecnología de producción de muerte. Estos agentes aún se consideran amos y señores del mundo antropocéntrico, viril y cristiano. Puesto que de lo

1. A lo largo de este ensayo, optaremos por utilizar la “x” para corroer el binarismo de género.

que se trata es de cómo vivir juntos en la era de la tecnocultura, este relato intenta enraizarse en cimientos contingentes más que en premisas claras y distintas, siguiendo la tecnología de la escritura de Donna Haraway (2016: 46). Este relato trata sobre los enmarañamientos de violencias generadas a partir de la incorporación de las ficciones políticas que rigen el devenir de una sociedad colonial y heteronormativa como la guatemalteca y/o como cualquier otra sociedad colonizada. Sin embargo, trata también de aglutinar experiencias de resistencia y de prácticas de saberes críticos para renovadas imaginaciones políticas.

El racismo y el machismo siguen generando un sistema de violencias. Este sistema produce y reproduce opresiones y exclusiones tanto subjetivas como estructurales. A casi medio milenio de la invasión de lo que hoy es Guatemala, este sistema permanece vigente a través del *aggiornamento* del orden colonial que estratifica, violenta y jerárquicamente, los cuerpos producidos como *subyugados*. Las violencias estructurales subjetivan de diversos modos dependiendo de la racialización y genderización de los sujetos; de ahí que mujeres, indios y negros, nombrados así por el orden colonial, sean los más vulnerables en la precarización de la vida y la muerte, desigualmente distribuida. Precisamos recordar que los ojos *inquisitivos* del invasor en el siglo XVI concibieron a los indios carentes de alma y, por consiguiente, de humanidad. El escrutinio ocular provenía desde un modo estandarizado y estandarizante del poder ver. De tal cuenta, el orden de lo visible que aquellos ojos capturaron como *la realidad* estaba interferido por una visión del mundo ya dada e inmutable. Es importante mencionar que las tecnologías de la representación y de la visualización son altamente potentes en los dispositivos de producción de las subjetividades dominantes.

La persistencia del racismo en Guatemala se manifiesta a través de múltiples modos de agenciar las relaciones sociales. La raza, como ficción política, opera a través de un entrecruzamiento de vectores de poder que produce un sujeto que

pretende únicamente describir. De ahí su carácter ineludiblemente performativo, diríamos con Judith Butler. La ficción racial se actualiza en la historia presente de Guatemala en un ideal regulatorio sedimentado en la blancura, no únicamente dermatológica sino aderezada por un conjunto de capitales culturales, sociales y simbólicos, que perpetúan añejas jerarquías raciales, sexuales, de género y de capacidad en un mundo moderno profundamente antropocéntrico.

Por ilustrar unos casos, en el segundo semestre del 2017, el racismo se puso en el centro del debate como consecuencia de dos eventos públicos: una portada de la revista *Look Magazine*, que utilizaba estereotipos racistas, y una denuncia de la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo en Guatemala –CODISRA– contra María Chula (una tienda de moda) en medios como la prensa, las redes sociales y en la cotidianidad de las conversaciones. Algunas de las intervenciones emitidas intentaron profundizar en la complejidad del racismo. Sin embargo, otras fueron superfluas, violentas y sin mayor argumentación. La mayoría de estas intervenciones se centraron en la dimensión lingüística del racismo al reproducir la lógica de la corrección política y del binario indio-ladino. Como ya mencionamos en un artículo de opinión (publicado en la web de AVANCSO), el impacto del racismo –en sus múltiples modos de agenciar– en la subjetividad es inmediato e innegable sobre quien se ejerce; pues ese impacto remueve «costras de siglos de herida colonial y rememora violencias ancestrales y presentes. Recordemos el agenciamiento del racismo en la historia reciente del país conduciendo al genocidio y al actual capitalismo extractivo que se sostiene, material y simbólicamente, a través de la acumulación por despojos».

Para abordar esta problemática, el Estado de Guatemala ha generado una política pública para reducir el racismo y la discriminación. Sin embargo, su intervención es punitiva y apela a la corrección política. Se concentra únicamente en la superficie de la problemática, sin profundizar en la

misma, cuya base es histórica y estructural. En este sentido, la propuesta de AVANCSO ha sido comprender de manera profunda las raíces sociohistóricas, políticas y económicas del racismo. A través de actualizaciones del pensamiento crítico, intentamos realizar una comprensión densa de la complejidad del racismo articulado con el sexo, el género y las sexualidades para, posteriormente, generar comunidades de prácticas de resistencia al régimen dominante de producción corporal. En esta propuesta, nos interesó ponderar la importancia de la consolidación de comunidades de prácticas de resistencia, pero también de conocimiento situado a través de encuentros creativos de saberes, de modo que se puedan generar interferidos modos de mundanizar y de relacionarse con las alteridades significativas (Haraway: 2016). Por eso, concatenamos aquí modos de desubjetivarse de los modos estándares del deber ser hombre y mujer, ladinx e indix, heterosexual y homosexual y demás binarismos violentos. En este sentido, atestiguamos todxs juntxs poniendo el común de los problemas que nos afectan y cómo vivir juntxs en articuladas coreografías ontológicas o «fundamentos contingentes» al decir de Judith Butler (Haraway: 2016: 17).

En este contexto, la conformación de comunidades de prácticas pretende carcomer las arquitecturas dominantes del devenir sujeto (Foucault, 2005). Para esta labor, ha sido importante el pensamiento crítico poniendo en el centro del debate «el común» del que habla Paolo Virno. Este autor, al parafrasear a Baruch Spinoza, afirma que «el concepto de multitud indica una pluralidad que persiste como tal en la escena pública, en la acción colectiva, en lo que respecta a los quehaceres comunes –comunitarios–, sin converger en un Uno, sin evaporarse en un movimiento centrípeto. Multitud es la forma de existencia social y política de los muchos en cuanto muchos: forma permanente, no episódica ni intersticial (2003: 21-22)». En nuestro contexto, al parecer, en lo referente a la atención que la multitud coloca sobre los asuntos comunes, es posible visualizar cómo nuestra mirada se

centra también en la persistencia del racismo y del machismo. Y en este sentido percatarnos de cómo todxs estamos convocadxs a disertar sobre este común de la manera en que también Jacques Ranciere argumenta al mencionar que «una subjetivación crea lo común deshaciéndolo. A partir de este núcleo lógico primordial, podemos entender que la subjetivación crea lo común poniendo en común lo que no era común, declarando como actores de los [sic] común a aquellos y aquellas que eran simplemente personas privadas, dando a ver cómo asuntos que pertenecían a la esfera doméstica pertenecen a una esfera de discusión pública (2011: 160)». Por nuestra parte, pudimos problematizar el racismo y el machismo en la generación de las relaciones sociales y el cómo aprender a des-subjetivarnos del modo dominante de lo sensible y de la sedimentación del deseo por la blancura. En otras palabras, las comunidades de resistencia y de saberes desarrollan habilidades de cómo vivir juntxs y de cómo distanciarse del modo dominante del devenir sujeto en un mundo altamente condensado de colonialismo patriarcal capitalista.

Para cortocircuitar las violencias raciales y sexuales en la comunidad educativa, nos hemos propuesto construir comunidades de prácticas con docentes, padres y madres de familia y estudiantes con quienes ensayamos una articulación de saberes y haceres enteramente comprometidos con la pregunta del cómo vivir juntxs. Hemos sostenido que el devenir del ser humano siempre es un ser con; es decir, un ser co-constituido con alteridades significativas, no meramente humanas. Esta experiencia la hemos construido en Jutiapa, Quetzaltenango y Guatemala, tres departamentos en donde desde hace varios años investigamos la articulación del racismo y la sexualidad en el ámbito educativo. Esta experimentación nos ha mostrado con frecuencia la diseminación del discurso multicultural haciendo del racismo una patología que demanda una cura. Es decir, el multiculturalismo localizado en Guatemala busca una especie de mundo inmediato posracial y posgénero, logrado por la mera

inoculación de conciencia multicultural. En este sentido, el *tratamiento* del racismo se simplifica en la corrección política atrincherada en el ámbito punitivo. De tal manera, se dispersa el discurso desde una autoridad moral que distingue a racistas y no racistas dentro de la lógica binaria de pecadores y redimidos. Este ideal de cura, superficial e inmediata, neutraliza siglos de luchas indígenas, campesinas y de mujeres que han estado socavando permanentemente ese orden colonial y patriarcal.

Esta investigación, que venimos realizando a lo largo de varios años, nos ha permitido mostrar que la escuela y el hogar son dos grandes arquitecturas duras (pero no imposibles de enervar) de disciplinamiento de cuerpos aparentemente dóciles. En este sentido, la violencia racial y sexual es constitutiva, o al menos en parte, del devenir sujeto como diría Judith Butler (2010). La heterosexualidad como régimen político es inherente en el devenir sujeto y parece ser la base de las violencias inaugurales en el hogar y en la escuela. Como diría, Monique Wittig «la sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad del otro/diferente en todos los niveles. No puede funcionar sin este concepto ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni políticamente (Wittig, 2010: 53)». Por otra parte, las tecnologías de la representación, visualización y reproducción de los sujetos han sido permeados por los ojos, mismos que han contado con un privilegiado estatuto en las prácticas de visualización antropocéntricas dominantes en conexión con la producción del conocimiento. No es baladí que esta tecnología de la visualización ha estado asociada con los aparatos de verificación en el militarismo, en las prácticas científicas, en las arquitecturas disciplinarias (Foucault, 2005) como la escuela, el hospital, la prisión, la casa; es decir, en la producción del espacio colonial. De esta manera, nos parece que los ojos en tanto artefactos moldeados por regímenes de poder son responsables de las relaciones raciales, sexuales y coloniales en una sociedad como la guatemalteca.

Entendemos que el proyecto es un proceso permanente,<sup>2</sup> de ahí que actualmente lxs investigadorxs hemos desplazado la perspectiva sobre racismo y machismo desde el dispositivo sexo-raza a una que cuestiona la categoría misma de lo humano. Aún dentro del funcionamiento de sexo-raza, nuestras reflexiones están girando y complejizando los modos en que el racismo y el machismo se agencian en la vida cotidiana de lxs docentes, madres/padres de familia y el estudiantado. El trabajo de reflexión realizado con la comunidad educativa de los tres departamentos está sirviendo como dato empírico para problematizar el racismo y su estrecha relación con la producción misma de la categoría de lo humano genderizado, sexuado y habilitado en las prácticas capacitistas y especistas.

## Andamiaje de la investigación

Esta investigación sobre lo humano y la intersección del racismo y el machismo se ha desarrollado en tres fases diferenciadas no solo por las preguntas de investigación, temporalidades y metodologías; sino también por las personas que conformaron el Área de Estudios sobre Imaginaros Sociales (EIS).<sup>3</sup> Las tres fases comparten un interés común por la intersección del racismo y el machismo dentro del ámbito educativo formal en los tres departamentos ya mencionados. Las

2. Un dato significativo para la investigación, revelado recientemente en el país, se encuentra condensado en una investigación realizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO (*Monzón et al.*: 2017). Dicho estudio concluye que la Educación Integral en Sexualidad (EIS) no es importante para el Estado y que es demandada por la comunidad educativa. Sectores conservadores que emergen del mismo Estado se pronuncian en contra de la EIS al mencionar que «La educación sexual es un asunto de las familias y el Estado no debe intervenir en estas, la EIS no es un derecho humano». De allí la importancia del trabajo del equipo sexo-raza que está realizando con lxs docentes, madres/padres de familia y estudiantado en general.

3. Cabe recordar que el EIS ha venido investigando el racismo en Guatemala desde la formación del área en 2003, y muestra de ello es la colección que el



dos primeras fases giraron en torno al análisis del dispositivo sexo-raza. La primera abarca desde 2010 a 2012, trabajando primero con estudiantes de educación superior y luego con estudiantes de magisterio. La segunda fase, de 2013 a 2015, con docentes de educación media. La tercera de 2016 a la fecha, con docentes, alumnas y alumnos, y madres y padres de familia de establecimientos públicos y privados, en coordinación con representantes del Ministerio de Educación, así como la Escuela de Formación de Enseñanza Media –EFPEM– de la Universidad de San Carlos –USAC– y el Instituto de Investigación y Proyección Sobre Diversidad Sociocultural e Interculturalidad –ILI– de la Universidad Rafael Landívar –URL–. El espacio en este ensayo no permite especificar las diferentes condiciones que motivaron las diversas metodologías, caminos y cambios que surgieron del trabajo de campo y que estuvieron estrechamente vinculados al acontecer político del país. La clausura en 2012 de la carrera de magisterio a nivel diversificado y la crisis gubernamental detonada por casos de corrupción en 2015, son algunos ejemplos.

Aun así, nos atrevemos a narrar el devenir metodológico de los diferentes momentos de la investigación que permita, en algún sentido, dar cuenta de esta dinámica/afectación entre investigación teórica y lo que aún permanece diferenciado con el concepto de «práctica». Es esta dinámica de relación en nuestras experiencias la que nos interesa resaltar aquí. Buscamos señalar que la teoría es práctica, que la diferenciación investigación-acción resulta redundante e imprecisa, que la llamada acción también produce conocimiento, por-

---

instituto ha publicado al respecto. *¿Racismo en Guatemala?* (2004) es el primer título de esta colección, pero a su vez el primer libro en tratar específicamente el problema del racismo en Guatemala. Es importante también recordar la intención de AVANGSO de funcionar como una comunidad epistémica. Esto ha permitido la continuidad de las áreas de investigación, por lo que se puede decir que el análisis del dispositivo sexo-raza y la actual investigación sobre el deseo son parte de un esfuerzo; con toda la carga simbólica de esa palabra en la investigación social en nuestra región. Es decir, en la práctica del investigar, analizar y pensar el racismo (y los diferentes dispositivos que operan con él) por más de 15 años.

que conocemos con las carnes e incluso, a veces, sin palabras. Intentamos mostrar el ir y venir de una investigación que trata de volver siempre al cuestionamiento de sus implicaciones éticas. Aquí «el campo» informa la teoría y esta vuelve al campo, y regresa. A esto, a veces, se ha dado en llamar «círculo virtuoso» y podríamos precisarlo con esta mutua afectación, en donde el campo no está allá, en el distanciamiento abstracto de la idealización que lo diferencia de una oficina o una casa. O en donde se evitan las preguntas que se realizan como un cuestionamiento extractivista que objetiviza a lxs otrxs; y en donde los «tiempos» de la investigación no se cierran en un círculo que define y cristaliza una interpretación instrumentalista de «la realidad de la gente». Las investigaciones las realizamos todas las que participamos de ella, siendo interpeladas por sus (nuestros) cuestionamientos, y estos cuestionamientos son llevados y alimentados por los lugares que habitamos. Por los ruidos en algún mercado, por el plástico que flota sobre el agua, por lo que leemos, por nuestras conversaciones y relaciones afectivas. Por esto afirmamos, junto con muchxs otrxs, que el tiempo no se cierra en un círculo, sino que permanece en ciclos, espirales. El agua tampoco recorre dos veces el mismo río ha dicho Heráclito.

Este tercer ciclo de nuestra práctica-teórica-investigativa, lo vivimos como una de las mundanizaciones en las que buscamos entretener alianzas para producir(nos) con conocimientos vividos de muchas formas y con muchos seres. Las escrituras participan de estas producciones, mas no las agotan, al igual que los talleres, sesiones de diplomado, conversaciones y más. Por eso, más que seguir unas metodologías compartimos la postura de las pedagogías críticas, que como dice Henry Grioux «niega las mentiras oficiales del poder, y la noción, totalmente reduccionista, de ser un método (McLaren y Kincheloe, 2008: 16)». Optamos por una pedagogía como práctica performativa, política y ética que busca generar las condiciones para que las comunidades educativas se desarrollen como agentes críticos que cues-

tionen y discutan las complejidades y multiplicidades de la historia, las ideas y la historia de las ideas; con el fin de mundanizar, de maneras más justas, los escenarios de las vidas y las muertes de los diferentes seres y especies con quienes (con)vivimos. Construir mundo desde la escuela «significa abordar las desigualdades reales de poder en lo social y concebir la educación como un proyecto para la democracia y para la ciudadanía crítica (2008: 18)». No seguimos una determinada metodología, ni despreciamos el vagabundear, lo que tampoco significa que estemos perdidos. Aunque a veces extraviados, nuestras seguridades residen en nuestras convicciones éticas, políticas y artísticas, esto es, en nuestras conexiones, nuestros refugios.

Estos caminos abiertos parten, en 2011, de un trabajo de grupos focales con estudiantes universitarixs sobre la idea del mejoramiento racial a partir de la cual se desarrolló un instrumento que permitió recoger datos estadísticos de los estudiantes de magisterio sobre la percepción del racismo y el machismo (2012). Posteriormente, entre 2014 y 2015, se analizaron y publicaron los primeros resultados de la investigación recogidos en el texto para debate *Sexo Raza, analíticas de la blancura, el deseo y la sexualidad en Guatemala* (2015). Como parte de la socialización de los resultados de estos análisis, y lo que constituye uno de los principales intereses de la práctica investigativa de AVANCSO (producir conocimientos que sirvan *a la gente*), se buscó distribuir el libro con docentes de educación media de los departamentos con lxs que trabajamos y nos enfrentamos a las dificultades que un libro teórico presenta tanto a lxs docentes, como a lxs estudiantes. Se realizaron talleres para hacer, como lo pedían lxs docentes, «más accesible la teoría», pero sin la pretensión de poseer definiciones totales sobre la realidad, ni mucho menos la «cura» que algunos docentes demandaban. Esto motivó ese cuestionamiento que se lleva con frecuencia en AVANCSO sobre cómo producir conocimiento que sirva a las comunida-

des (urbanas o rurales) en sus propias luchas o resistencias e incluso en la aparente pasividad o conservadurismo.

La cuestión de un conocimiento que sirva a las comunidades pasa por las formas en que ese conocimiento es construido. Dado nuestro posicionamiento ético de no hablar por lxs otrxs ni explicar la vida de lxs demás, e inspiradxs por la metodología de *Encuentro de Saberes* desarrollada por el Equipo Inter Áreas Pueblos Indígenas, campesinos, capitalismo, territorios y ambiente –PICTA– de AVANCSO,<sup>4</sup> se propone a lxs docentes un proceso de revisión de los resultados de análisis y el desarrollo de una pista metodológica que permita tratar estas problemáticas en los centros educativos. Esto debido a que, revisando la última modificación del Currículum Nacional Base –CNB– elaborado por el Ministerio de Educación –MINEDUC– (siguiendo la corriente promovida en la región por el Banco Interamericano), encontramos que, a pesar de estar incluidas las problemáticas del racismo y el machismo en el pénsum (desde una perspectiva intercultural), el Ministerio no produce material de apoyo o guías pedagógicas al respecto. Espera que lxs docentes atiendan el racismo y el machismo, pero no les brinda más herramientas teóricas y/o metodológicas para hacerlo que la versión simple de un discurso multicultural que pretende resolver estas problemáticas a partir de la «concientización».

El equipo propone a lxs docentes aprovechar este vacío para incluir nuestro análisis sobre el dispositivo sexo-raza. Se elaboró una pequeña guía pedagógica para discutir el tema en dos periodos de clase, con una actividad para cada periodo. Esta guía sirvió de base para el trabajo con lxs docentes, con quienes se amplió y revisó, y en donde se encontró la importancia de incluir en el proceso a las madres y padres de familia, quienes resultan determinantes en los «resultados». Se contó con la mediación de la pedagoga Ana

4. Al respecto del encuentro de saberes y su práctica con grupos en resistencia a las industrias extractivas en Guatemala se recomienda la lectura de: *Despojos y resistencias. Una mirada a la Región Extractiva Norte desde Tezulutlán-Verapaz*.

Lucía Ramazzini, con quien se trabajó las primeras versiones de la pistas metodológicas (2015), una para educación básica y otra para diversificado.

Como parte del proceso de revisión de esas pistas metodológicas, además de continuar con la investigación, se propusieron talleres con docentes de los Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo –NUFED– en Jutiapa, gracias a la a alianza con la Asociación Nacional de Padres de Familia para las Nufed –ASONUFED– y la dirección departamental de extensión educativa del departamento. Simultáneamente, se desarrolló un diplomado en *Análisis de las desigualdades racistas y machistas* dirigido a docentes de secundaria. El diplomado en el departamento de Guatemala estuvo avalado por la EFPEM de la USAC, en donde se realizaron las nueve sesiones; y en Quetzaltenango se trabajó en conjunto con el ILI de la URL. Estos diplomados se realizaron desde la pedagogía crítica y encaminaron el uso de las pistas, implementando acciones que atendieran el racismo y el machismo en las comunidades educativas. Durante el segundo año de este proceso se realizó el diplomado en Jutiapa con el trabajo conjunto de ASONUFED, la dirección departamental del MINEDUC y la EFPEM; y el diplomado en Quetzaltenango nuevamente en conjunto con el ILI.

Las pistas metodológicas y la pedagogía crítica sustentaron las diversas actividades y enfoques que se realizaron en todos estos procesos que sirvieron, además, para probar las pistas, ajustarlas, ampliarlas y para apoyar la actual investigación sobre el deseo en relación con el dispositivo sexo-raza. La diversidad de personas que participamos del proceso demandó varios acercamientos al tema y una diversidad aún más amplia de actividades al respecto. Este espectro podría mostrarse con dos ejemplos: contábamos con madres y padres de familias «analfabetas» que desconocían lo que significaba el término «racismo» hasta el momento del taller y, simultáneamente, con estudiantes de maestría con estudios en el extranjero quienes llevaban un proceso de autoconocimiento

crítico más teórico. Las condiciones y espacios en donde se realizaron las sesiones también afectaron las metodologías, mientras que en Quetzaltenango contábamos siempre con el mismo salón cómodo de una universidad y el clima templado de la ciudad, en Jutiapa movíamos frecuentemente la sede buscando un lugar que permitiera desarrollar las actividades, aunque la mayoría de las sesiones se realizaron en aulas de institutos públicos y el calor seco de la región exigía metodologías más dinámicas, y discusiones breves y concisas.

El reto que enfrentamos, como suele decirse, fue diseñar unas pistas pedagógicas con actividades que pudieran resultar interesantes para casi cualquier persona; y que pudieran desarrollarse con el mínimo de insumos ante la precariedad de la mayoría de los centros educativos (públicos y privados). Estas condiciones fueron atendidas por todos quienes participamos de la investigación. En este sentido, aunque utilizamos de base las actividades propuestas por el EIS, todos participaron del diseño de actividades y sus respectivas investigaciones. Por supuesto, algunas personas participaron más que otras, y las limitaciones eran muchas: materiales, temporales, económicas, etc. La más reciente versión del diplomado, trazada a partir de todos los aprendizajes y recomendaciones de los años anteriores, estuvo dirigida entonces a que cada una de las participantes diseñara e implementara sus propias estrategias de acciones para tratar el racismo y el machismo (con las demás opresiones que se enredan en ellos) en las comunidades educativas. El diplomado en análisis de violencias racistas y machistas tuvo como resultado la implementación de treinta y cinco acciones para reducir y prevenir estas violencias, propuestas por doscientos setenta docentes, madres/padres de familia y estudiantes. En estas acciones, las diferentes comunidades educativas no están integradas solamente por docentes, alumnxs y coordinadores ocupando un espacio físico determinado, sino que se mueven entre las diversas personas y espacios de las comunidades.

## Reflexiones finales

Después del recorrido anterior y las experiencias acumuladas, comprendimos que la educación adquiere *sentido* como lugar originario de producción-reproducción de la escritura. Esta última asumida como tecnología de producción de sujetos a partir de la relación establecida entre alfabetización y *logos*, entre razón y *verdad* (Derrida, 1986). La proximidad señalada entre escritura y un orden marcado por la diferencia civilizatoria, entre letrado y analfabeta, denuncia el marco colonial desde donde se gesta para reproducir lecturas estandarizadas de *lxs otrxs*. Las políticas estatales de educación encuentran su gramática en el seno de una fuerte herencia patriarcal, colonial y capitalista. Los efectos de este *modo* específico de la escritura se concretan en el ordenamiento y uso de los cuerpos que, a partir del ejercicio de la legítima violencia, *racionalizan* la muerte de unxs en detrimento de otrxs (Butler, 2010).

Participar de los talleres y diplomados hizo posible dar comienzo al ejercicio de repensar los marcos de reconocibilidad y racionalización delimitados en todos los ámbitos de la vida (humana o no). Estos marcos, replicados a través de aparatos de enseñanza-aprendizaje, apelan a una metafísica de la presencia que justifica la distribución desigual de vidas y muertes. La constitución del sujeto a partir de la enunciación de la norma que hace posible su reconocimiento, lo vuelve presente como portador legítimo de la vida o como exceso prescindible del cual extraer los medios para potenciar la vida de los «verdaderamente vivos» (Butler, 2010).

La (in)comprensión de este exceso constituyó un punto de movilidad para reescribir comunalmente sobre el texto citado del cuerpo normativo. El racismo, el machismo y el régimen heterosexual son formas de violencia institucionalizada, reproducida en la escuela y la familia mediante imágenes que clausuran la legibilidad de los cuerpos según un modelo de verdad occidental que despoja, excluye e interrumpe la vida en nombre de la moral de la civilización y el progreso. Las

posibilidades de interpretación del *otrx* vienen dadas en libros de texto que narran la gran Historia y por cuyo relato se ha legitimado la precarización a la que han sido destinadxs indígenas, mujeres y heterodisidentes.

Estos registros, en tanto que *vidas*, han sido borrados a partir de técnicas de exclusión y violencia estructural. Sin embargo, persisten huellas que interpelan los relatos oficiales de la historia, dobleces que desde lugares abyectos deforman las líneas rígidas de la identidad asignada y que por estar *vivos* generan redes de relatos menores, blasfemos y capaces de perturbar el orden. El exceso se vuelve perceptible a partir del rastro que dejan los *otros vivos* y que señalan hacia otros horizontes de *hacer mundo* posibles. Los diplomados fueron herramientas críticas de contravizualización, lugares de experimentación afectiva mediante una praxis situada e hipertextual (Haraway, 2004).

Encontramos que la categoría sexo-raza es desbordada por las vidas de quienes, de alguna manera, participamos en la investigación. Esto se explica, en algún sentido, por la teoría de la interseccionalidad. La raza, el sexo, la clase, se anudan en dinámicas de *corporeización* que condensan distintas formas y grados de violencia. Corporeizaciones en las que se encuentran la norma y su exceso. La densidad del exceso a la que nos referimos es esta complejidad dinámica desde donde o hacia donde el deseo y los afectos operan, mueven, producen. Pero también, y quizás esta es la dimensión más densa, las experiencias singulares del deseo que desbordan la comprensión y la emotividad. Ese no saber qué se desea, qué se siente y qué nos hace sentir y aun así «sentirlo», aun así «saber». Nos parece que esta dimensión incomprensible e inestable no alcanza a ser capturada por categorías de análisis, incluso, a veces, parece no caber en el lenguaje o exigir(nos) otro.

Siguiendo a Donna Haraway, asumimos la pragmática del hipertexto para restablecer conexiones y vínculos, pero sobre todo para «reconstruir el sentido común de la conexión» (2004: 152) y relacionarnos, desde otras categorías, con los



cuerpos exiliados de los límites de la reconocibilidad. El hipertexto es un modo de aproximación sintiente para con los cuerpos que aprehendemos pero que no son reconocidos. Para nosotros, y en el ámbito del accionar político de Guatemala, esto requiere pensar-con, llevar a cabo un ejercicio ético de visitación y escucha desde el cual reelaborar el marco curricular con el que la educación produce sujetos alfabetizados en las gramáticas racistas y machistas de un Estado colonial/patriarcal. Pensar la educación de forma crítica abre conexiones con las formas de vida ocultas detrás de la corrección política que invisibiliza el dolor y la muerte. Las redes abiertas en el hipertexto despliegan vínculos impensables desde el marco tradicional educativo y hace posible volver a ver entre la cotidianidad de la pobreza, la violencia, el despojo, la explotación de humanos y no humanos; más aún, permite que esta cotidianidad, despolitizada en el discurso, nos interpele para trazar otros enfoques de significación y cuestionar los signos de una escritura dominante y sus efectos en el orden de las relaciones sociales en Guatemala.

La educación ha sido clave para la estandarización y sedimentación de los saberes dictados desde el Estado Nación y para borrar la evidencia de la *producción* de este pasado/presente colonial. Ha sido clave para la formulación de una pedagogía afectiva que resulta de la universalización de la categoría de «lo humano». Esta última determinada por factores de clase, género, sexo y raza que trazan el límite entre cuerpos que importan y vidas expropiables. La educación ha sido una herramienta para inhibir nuestras capacidades de afecto, para gestionar las cuotas de duelo permisibles y distribuidas a partir del universal *humano*. Es así que la impunidad desfila en nuestras calles sin inmutar el orden de injusticia que gobierna. Violaciones, muertes, tierra arrasada ¿Cómo articulamos nuestra capacidad de duelo para dolernos-con y acompañar a quienes protagonizan historias que se cuentan desde idiomas declarados piezas de museo en el proyecto civilizatorio de Occidente?

El proceso de creación de significados produce materialmente los cuerpos. La ficción es material, de ahí que el despojo y la muerte sean hechos situados por contextos políticos específicos. Pensamos en el hipertexto como posibilidad de acción para establecer otros modos de conexión entre vidas y muertes y su relación con el saber/poder (Foucault, 1985) gestionado desde el sistema educativo. El automatismo de la percepción (Todorov, 1978) puede deformarse mediante prácticas de contaminación de afectos que operen mediante irrupciones radicales entre las formulaciones teóricas de la *verdad*. Esta última condicionada por la relación metafísica entre significante, significado y signo. Desarticular esta relación «esencial» genera un movimiento arborescente que amplifica la posibilidad de otras conexiones desestabilizadoras de la dinámica tradicional de leer y ser leídxs. En cambio, nos trasladamos con el cuerpo hacia el aprendizaje del «alfabetismo tonificante de las herejes, infieles y judías» (Haraway, 2004: 24) de lxs monstruxs que oscilan entre anormalidad, degeneraciones y patologías.

La escuela es terreno biopolítico de producción de subjetividad y regulador de prácticas, de afectos y creencias comunes. Desde los feminismos y la pedagogía crítica, lanzamos la consigna de tomar las aulas y restablecer zonas de contacto entre los muchos cuerpos que habitamos (sufrimos) este espacio-tiempo-Mundo. Junto con Haraway (2016), pensamos formas de tejer nuestra responsabilidad con condiciones que potencien la práctica de vivir y morir bien. Mediante usos heréticos de la escritura proponemos desplazar las formas habituales de habitar las certezas de Occidente y recoger «alfabetismos inacabados» que dinamicen el salto del *logos* al cuerpo (Haraway, 2004). Desde cuerpos políticamente expuestos a la violencia, asignados ontológicamente a vidas precarizadas, aprendemos a reconocer vínculos de dependencia. Aprendemos a regenerar la gramática que produce sujetos despersonalizados desde diversas zonas de control de los cuerpos, entre ellos, la escuela.

Para ello fue (y aún es) necesario abrir debates sobre el deseo, la maternidad, la interrupción voluntaria del embarazo, las violaciones sexuales, el embarazo infantil y de adolescentes, la violencia obstétrica, los micromachismos, las disidencias (hetero)sexuales y no reproductivas por elección, la prostitución. Se hicieron desfilas figuras que implican y convocan los dramas de la salud y de la degeneración, de la normalidad y de la patología, de la monstruosidad y del encanto de las sexualidades. El análisis de las tecnologías del género, del sexo, de las sexualidades y de la raza fue fundamental para los diplomados. Se articularon perspectivas teóricas y de vida cotidiana de los docentes, de lxs investigadorxs y nuestra relación con lxs participantes involucradxs en la comunidad educativa, como comunidades de prácticas y resistencias.

El racismo y el machismo son problemáticas complejas que requieren de revisiones continuas para su comprensión y abordaje en una sociedad en mutación constante pero asentada sobre bases históricas de opresión. Por ello, comprendemos que el trabajo de reflexión requiere actualizaciones, no solamente teóricas, sino de experiencias de vida. Nos situamos en la importancia del trabajo crítico unido con la experiencia de campo con lxs docentes y padres/madres de familia. Actualmente nos encontramos en una fase de *difracción* con la escritura para interferir con el acto mismo de escribir. Frente a la opción de la reflexividad, optamos, junto con Donna Haraway, por la difracción como esfuerzo por salir de la trampa de la repetición y buscar formas alternas de politizar lo que se ha ocultado bajo la máscara de linealidad de la así llamada «modernidad».

¿Qué ideas rigen la práctica de la docencia? ¿Cómo se distribuyen los cuerpos en el campo de la verdad enunciada por el sistema educativo? Lanzamos preguntas y muchas de ellas enmarcan sus respuestas en discursos de producción de conocimiento hegemónico y eurocéntrico. Nos recuerdan que importa qué historias narran historias, importa qué

ideas usamos para pensar (con) otras ideas (Haraway, 2016). Ante esto, efectuamos un ejercicio de escritura que de alguna manera se acerque o aprehenda y guarde el no saber, ese no poder decir lo que duele o cómo duele, no saber decir pero sentir(se) y hacer sentir lo que desborda.

## Referencias bibliográficas

- AVANCSO. (2015). *Sexo y raza. Analíticas de la blancura, el deseo y la Sexualidad en Guatemala*. Ciudad de Guatemala: AVANCSO.
- (2016). *Elq'ak ut kawil ch'oolej. Rilb'al li teep relebáal iq' b'ar nake' risi xq' emal li xch'ochel Tezulutlan-Verapaz. Despojos y resistencias. Una mirada a la Región Extractiva Norte desde Tezulutlán-Verapaz*. Ciudad de Guatemala: AVANCSO.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. México, D.F: Paidós.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México D.F: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Haraway, D. (2004). *Testigo \_Modesto@ Segundo \_ Milenio. HombreHembra © \_ Conoce \_ Oncorratón ®. Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- (2016). *Manifiesto de las especies de compañía*. Bilbao: Sans Soleil Ediciones.
- (2016). *Staying with the Trouble*. Londres: Duke University Press.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (eds.). (2008). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Monzón, A. et al. (2017). *De la normativa a la práctica: la política y el currículo de Educación en Sexualidad y su Implementación en Guatemala*. Nueva York: Guttmacher Institute.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.

- Todorov, T. (1978). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México D.F: Siglo XXI editores.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: EGALES.



# Perspectivas emancipatórias de uma outra educação: a Educação Popular e a Decolonialidade em debate

*Noelia Rodrigues Pereira Rego*

Instituto de Relações Internacionais (IRI/PUC-Río) - Brasil

Tudo começa com uma afirmação. A negação da negação é o segundo momento. Como se poderá negar o desprezo de si mesmo, senão iniciando pelo caminho para o autodescobrimento do próprio valor? A afirmação de uma “identidade” processual e reativa diante da própria Modernidade. As culturas pós-coloniais devem efetivamente se decolonizar, mas devem começar pela autovalorização.

Enrique Dussel

A noção de ‘progresso’ em diferentes áreas das ciências, que se consolidaram sobretudo nos finais do século XIX até meados do século XX, vai nos levar a entender quão grande era a dominação europeia em seus vários quadros de atuação, em que a perspectiva evolucionista de sociedade previa que os “povos selvagens” poderiam (alguns somente) chegar um dia a patamares de evolução tal qual a Europa já havia atingido. Como exemplos mais atuais temos Hegel que afirmava que a África não possuía história e o inglês Herbert Spencer, apontado como o fundador do racismo científico, quando classificou os povos como superiores e inferiores, estando índianos e indígenas na segunda posição e europeus na primeira; e o médico Raimundo Nina Rodrigues, no Brasil, com sua interpretação do evolucionismo social, que por meio de seu racismo científico, inferiorizava e negava a cultura indígena

e africana. Essa hegemonia da *episteme* moderna irá adentrar em todos os acessos possíveis da sociedade, sobretudo na política, na economia, nas relações e, principalmente, na educação.

Mas quem eram esses ditos “selvagens, primitivos”? A resposta a esta pergunta não pode ser feita somente no passado, isto porque este tipo de ideologia ainda está muito presente nas relações sociais e nas instituições. Assim: “quem são esses ditos “selvagens”?”. Este seria o ponto de partida para as nossas análises, quando estaria mais correto e honesto de ser esmiuçado o termo em suas bases ideológicas, políticas e sociais.

Sob a égide do progresso, a caminhada da “civilização” desde as cruzadas até a Guerra Fria e, sim, até os dias atuais, tem nos mostrado que é por outro viés que se opera esta ideia de ‘progresso’. Pautadas na exploração e apropriação de terras e seus povos, por meio da escravidão, matanças e genocídios, o que vemos nestas construções ideológicas de progresso são verdadeiras barbáries pouco midiaticizadas pelos grandes equipamentos de comunicação e organismos internacionais e muito contadas pelos viéses de uma minoria, sobretudo hegemônica e branca, de forma a descartar assim a “perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho”(MIGNOLO, 2010: 296) como meio de alimentar a economia do capital.

Pensar enquanto povo subalternizado, sobretudo as populações latino-americanas e africanas, que foram e são historicamente silenciadas em toda a sua estrutura social é romper e desafiar discursos e estratégias que desqualificam e apontam carências no lugar de possibilidades, fragmentação no lugar de ajuntamento. É perceber ainda que os saberes da rua e dos povos tradicionais podem e devem sim levados em consideração neste processo, de forma a entrar no currículo das escolas. Por sua vez, a academia deve tornar-se definitivamente um amplo espaço e palco para esse debate,



concatenando *epistemes-outras*, de forma a desvelar pouco a pouco o histórico de preconceitos e estereótipos e demais violências físicas e simbólicas que nossa ancestralidade oprimida experimentou.

Dentro desta conjuntura - que constata a escola como ferreamenta de dominação por excelência, mesmo sendo concebida para ser uma esfera pública democrática, na qual o professor deveria atuar como agente transformador - um modelo decolonial de pensamento se apresenta.

A ‘contrapedagogia’, que aqui chamamos se revela na insatisfação de um ensino universal, unificado e hermético, que tende a transformar o processo educacional em mercadoria. Por isto, a Educação Popular em seu processo educativo pretende mostrar as múltiplas concepções e contradições contidas no mundo, não se restringindo assim aos saberes locais, como muitos de seus críticos apregoam. É assim o desmistificar fenômenos até então apresentados como certos, únicos e naturais, que atrás de uma ‘cortina de fumaça’ têm suas bases na exploração e nas desigualdades, dando legitimidade aos saberes populares. Dentro deste prisma, a Educação Popular não se propõe romantizada, sem conflitos, embates e angústias, mas se propõe por isto mesmo a uma constante vigilância do que é tido como natural na sociedade, seus questionamentos, suas possibilidades e saídas destes fragmentos de impossibilidades. É transformar o: “sempre foi assim?” para: “*por que* sempre foi assim?”

Entendemos aqui que não há motivo para a dissidência entre o educativo escolar e o cotidiano (que ao nosso entender também é educativo), tampouco há razões para apartar o educativo do político (que ao nosso entender também é educativo). Entendemos que são nestas esferas que se forjam a criatividade, a autoconsciência, a emancipação, a afetividade, a pertença no seio da sociedade, mesclando subjetividade e objetividade para a real integralidade do ser humano, condições necessárias para o exercício pleno da verdadeira cidadania.

A educação é completamente multifacetada e possui inúmeros cenários e atributos. Assim como Santos (2008: 39), entendemos que para além dos espaços escolares, a educação é “aprendizado pelo qual o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem”. Desta forma, as experiências em EP foram sendo gestadas e se configuraram como uma resposta ante um ensino esvaziado de sentido e, por isto, esvaziado de gente por não atentar para as subjetividades (eu, meu território, mundo, coletivo), mas, tão somente para as objetividades (onde quero chegar, conteúdos, avaliação, competitividade e padronização da aprendizagem).

Mais do que um método, a EP em sua essência trata de uma educação que vê o sujeito em sua integralidade. Esta forma *outra* de educação, portanto deve ser levada a patamares de uma, dentre outras, epistemologia da educação. Para a EP o que está em jogo é ler o escrito e o vivido, em conjunto. Desde seu nascimento - que se dá sobretudo num contexto latino-americano de resistências - ao contrário de um ensino autoritário e lobotomizado que se colocava nas escolas formais e regulares, estas educadoras e educadores, formados sobretudo no chão dos movimentos populares, enxergavam movimento, ação e horizontalidade em seus espaços de atuação.

Educação Popular por assim dizer não é um conceito expresso e acabado no Brasil, na América Latina, em África ou em qualquer outro lugar do mundo, pois trata-se de um construto em constante germinação e subjetivação. Além do mais, essa busca constante por outras formas de educação ronda os patamares históricos de movimentos populares e pensadores e pensadoras revolucionários, que se insurgiram contra as dominações que se configuraram ao longo da história. É, portanto, no seio dos coletivos e movimentos sociais onde organicamente se consolida, contrapondo-se à conjuntura social e política vigente. Se coloca ainda como produtora do pensar

por outras vias e veias, sobretudo, emancipatórias, coletivas, autônomas e, deste modo, críticas. De Gabriela Mistral, no Chile, Nise da Silveira, Paulo Freire, Moacyr de Góes e Florestan Fernandes no Brasil, indo para Venezuela com Símon Rodriguez, chegando ao Peru, com Mariátegui, indo para a Bolívia com Elizardo Pérez e Avelino Siñani; partindo para o Uruguai com José Pedro Varela, chegando até Cuba com José Martí, indo para o México com os Zapatistas, aportando na Guatemala com Rigoberta Menchú, rumando para Barcelona com Ferrer y Guardia e para França com Paul Robin e chegando até a Martinica com Frantz Fanon, com mais tantos nomes de desconhecidas lutadoras e lutadores por uma outra forma de ser e estar no mundo, que não agindo sozinho, mas em coletividade, imprimiram suas marcas de resistência à inúmeras ostensivas homogeneizadoras e uniformizantes de colonização e, portanto, educação.

Tem sido no chão destes grupos e movimentos e na coletividade que representam, que a Educação Popular vem resistindo e REexistindo, vem sendo transformada, vem se reinventando, tomando forma e corpo. Surgem epistemologias, surgem categorias, nunca herméticas, nunca engessadas, nunca dogmatizadas, tampouco dominadas. Elas surgem da necessidade, das demandas e com elas se atrelam, a elas se combinam em dar o tom, com uma contrapedagogia em diferentes espaços de atuação. Há voz, há vez, o calar é opcional, não imposto. As gentes, aos ditos ‘comuns’ resgata-se sua oralidade e pensamentos, aprendendo com a ancestralidade e resgatando um passado perversa e pedagogicamente apagado. “Portanto, o movimento social popular é educador, capaz de forjar uma identidade de classe” (RIBEIRO, 2008: 44).

Não restam dúvidas de que a Educação Popular foi (e é) um importante instrumento político de expressão pedagógica dos movimentos sociais, que se configurou como um importante enxerto atingindo setores das camadas populares. A própria concepção de EP nasce como uma crítica ao sistema desigual e excludente, contrapondo-se a ele. Nasce pelos

processos de luta e resistência no bojo das classes excluídas e silenciadas historicamente. O mais interessante desta modalidade de educação (se podemos assim chamá-la) é que além de sua capacidade autogestionada, ela está em constante formulação e reformulação, justamente para se adaptar e se adequar à realidade que assume dado o público em que vai atuar. Fazendo frente aos projetos hegemônicos de sociedade e, portanto, colonizantes, a Educação Popular surge como uma opção contra-hegemônica de educação.

Há quem diga que a Educação Popular está superada, que foi apenas uma experiência no passado e do passado e que não encontra terreno fértil em nossa contemporaneidade. A impossibilidade de a EP ser um acontecimento situado e datado está mesmo nos espaços em que hoje ainda atua, é porque existe Resistência e REexistência que a Educação Popular continua viva como uma pedagogia de fronteira e de insurgência. Seria assim a ampliação do trabalho pedagógico para além do espaço da sala de aula e da escola, o que não quer dizer que ela não possa estar presente nestes espaços. Muito ao contrário, a EP deve ocupar o maior número de locais onde a aprendizagem esteja presente, toando uma outra canção, mais horizontal e equalizada. Para tanto, a Educação Popular trabalhada em conjunto com outras formas de educação, pode trazer frutos prósperos, impedindo a perpetuação de padrões e ideias truncadas, errôneas e injustas.

É este tipo de pedagogia “extraordinária”, que chamamos de crítica, que contextualiza e problematiza processos de construção do conhecimento, que aqui chamamos “mais do mesmo”, padronizados e que, por sua vez, contribuem apenas para a *involução* de processos e projetos emancipatórios de sociedade. E são inúmeras as experiências educativas em EP, que comprometidas de fato com seu tempo, com a história e que, por sua vez, mesmo estando separadas de acordo com as suas demandas específicas, encontram-se em perfeita consonância quando o assunto é o rompimento com as pedagogias conservadoras tradicionais. Assim que não se trata de

‘produzir’, mas ‘construir’ novos conhecimentos, bem como questionar saberes canonizados. Não seria negar estes últimos, tampouco apenas inseri-los nos debates e currículos, mas seria a pressuposição à transformação, questionando as bases ideológicas de um saber milenarmente construído e legitimado.

Por outro lado, lutar *pela e com* a Decolonialidade<sup>5</sup> não significa repelir os saberes europeus ou romantizar o passado ameríndio e africano, mas em ter como ponto de partida a problematização da realidade opressora que historicamente vem se consolidando em paradigmas a serem seguidos. Em outras palavras, não é se desconectar dos saberes sistematizados, mas ampliar estes conhecimentos na perspectiva também da problematização da real necessidade deste tipo de saber à prática cotidiana do grupo em questão. É assim, “ler Gramsci, mas também ouvir o Gramsci popular nas favelas” (TORRES, 1996: 141). Para além de uma educação popular que capacite tecnicamente as camadas populares, o que se coloca em primeira linha é a insurgência dos saberes e povos, *RE*construindo conhecimentos com outras significações e para outros significantes e significados. É que, vindo na colonização seu alçoz, este sujeito passa a não mais viver, mas a *existir*, não a negar sua própria ancestralidade, mas a reconhecer-se nela e com ela.

Apesar de não vivermos mais num regime colonial formalmente - o que não se quer dizer que não se viva e conviva com ele em sua forma ideológica, por meio de imposições e embargos políticos, econômicos e judiciários - a *colonialidade* está plenamente vivificada quando ela sobrevive nessas formas sutis de arranjo e rearranjo na sociedade, fabricando e moldando seres, por meio de uma falsa cidadania, por meio

5. Para saber mais sobre o conceito de Decolonialidade, atentar para os trabalhos do Grupo Modernidade/Colonialidade, que é composto por uma turma de educadores intelectuais orgânicos latino-americanos e caribenhos, em sua maioria. Dentre eles estão: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramon Grosfoguel, Zulma Palermo, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Walter Mignolo.

de uma falsa inclusão. É ainda quando o que se chama aqui de ‘colonizador’ começa por meio de seus privilégios a invisibilizar e destruir a imagem e o imaginário do outro, bem como seus sonhos e esperança, afirmando assim hegemonicamente sua visão de mundo e o que considera como passível de se tornar legítimo, prestigioso e abrangente. Assim, temos a escrita, a forma com que se fala, os gestos, a “etiqueta”, o “certo” e o “errado”, o CEP, a cor, a sexualidade, e, por fim a estética para dar a tonalidade final a estes exemplos vivos de uma colonialidade cotidiana do que seria ‘sucesso’ e do que seria ‘fracasso’.

Constatamos assim que não é a mera inclusão de indivíduos no mercado de consumo a saída de que precisamos. Ao contrário, isto só nos faz perder de vista o foco dos movimentos e das ações, que de fato estão lutando por uma outra lógica de sociedade. Entendemos que não basta tentar extinguir a pobreza se conformando e se ajustando à lógica do capital, pois isto só altera de forma ainda mais incongruente o cenário desigual e injusto que temos de sociedade. Por este meio, desencobrir o leito ideológico que produz uma cidadania abstrata, se dá através de uma cultura de divergência e questionamento, que em nosso entender seria aquela que nos levaria a uma democracia de fato cidadã ou a uma cidadania de fato democrática.

Diante das reflexões fica evidente que a EP e a Decolonialidade estão muito próximas e atuam em bases comuns ao fazerem enfrentamentos e oferecerem resistência com conhecimentos dissidentes aos já consolidados denunciando em seu bojo a exploração do capital, e ainda anunciando paradigmas, palavras e valores outros como: empatia, alteridade, autogestão, emancipação, participação, coletividade provocando desta forma o surgimento de conhecimentos produzidos nas bases dos movimentos de povos e grupos subalternizados.

A Decolonialidade em conjunto com as experiências pedagógicas de Educação Popular estaria assim ressignificando as formas de existir de povos silenciados em inúmeros aspectos

de sua condição humana. Restituindo sua condição de fala, corpos e culturas, enfim, sua subjetividade que lhes foi retirada à fórceps, estariam assim os dimensionando a novos horizontes e frentes, de forma a enfrentarem a colonialidade e a contribuírem para a construção e a ampliação de veias abertas de emancipação.

A história das chamadas ‘missões civilizatórias’ tinham o objetivo de expandir o capitalismo mundial, que, eurocentrado, abriram verdadeiras feridas na América Latina e África, estas, banquetes preferidos destas incursões. Assim, a colonialidade e a modernidade marcam definitivamente nosso território com suas imposições e padrões de dominação dando surgimento a pilares de colonialidade e colonialismo, frente às pseudonecessidades do capital. No entanto, passivos não ficaram os povos que foram tomados pelas sangrentas invasões. Como um exemplo de enfrentamento, é na educação que a América Latina se torna insurgente ao dar origens a inúmeras ações de resistência, dentre elas, suas pedagogias desafiadoras. Ao se oporem contra o apagamento de sua história, que se levantam sujeitos em luta contra o seu esquecimento, por meio de pedagogias clandestinas, fazendo prevalecer, sobretudo, sua língua e suas demais práticas de cultura, como forma de REexistir.

Assim, é a verdadeira face do capitalismo, na ‘busca pelo ouro’, que entra em nossas terras e que vai dar as cartas na constituição de processos de colonialidade euro/etnocêntricos enquanto pilares de hegemonia e poder. No entanto, ao contrário do pacifismo e da morosidade que se atribui endemicamente aos povos colonizados a resistência se não aconteceu em forma de guerras e guerrilhas locais, ela se deu também sob a forma de uma epistemologia contra-hegemônica, que traz em seu bojo uma metodologia revolucionária, insurgente.

*Abya Yala* – significa “terra de plena maturidade” ou “terra de sangue vital”. Era o nome que os indígenas Kuna, do Panamá e da Colômbia se referiam ao falar do continente

americano antes da invasão espanhola. Era este o verdadeiro nome destas terras. A contrapedagogia, que me proponho neste estudo é a pedagogia de *Abya Yala*, que foi silenciada, que foi rechaçada pelos não-nativos; arrancada daqueles que tiveram seus discursos, suas técnicas usurpadas e transplantadas para outras terras como pedagogias próprias.

A constituição de uma pedagogia decolonial em *Abya Yala*, em que a Educação Popular é causa e efeito, ao contrário do que sugerem seus críticos, não é um ‘tapa-buraco’, não foi e é construída à esmo, sem objetivos e definições, ou mesmo uma educação pobre para os pobres. Ao contrário, suas definições são perfeitamente óbvias e demarcadas, bem como suas estratégias críticas de resistência, ricas em método, finalidade e perspectiva. Contudo, não se trata de colocar aqui rivalidades e estabelecer hierarquias da EP frente a outras formas de educação, tampouco rivalizar as pedagogias que nestes territórios se criaram, com as pedagogias do *norte*, mas tão somente situar essas pedagogias no tempo, no espaço, conferindo-lhes status científico também. Tratá-las em pé de igualdade, pontuando, portanto, suas diferenças com outras pedagogias, é o que faz sentido para nós.

O verdadeiro habitat da Educação Popular são as *margens*, porque ela nasce das margens (EGGERT, 2003), nasce onde o Estado não atua, onde não chega recursos mínimos, onde populações com riquíssimas sabedorias *outras*, de cientificidade, por exemplo, são desconsideradas, mas vistas tão somente como massa amorfa, ‘sem pele, sem alma’, passíveis de serem exploradas em sua mais íntima essência. São nestas subjetivações que a EP se debruça, por vezes longe das institucionalidades, dos processos que burocratizam o humano, mas estão mergulhadas em contextos históricos de luta social e cultural. É a proposta de uma educação que não é neutra, tampouco ahistórica, mas centrada no conhecimento do sujeito que emancipado e autônomo e ao mesmo tempo individual e coletivo, produz transformação para si e seus pares.



É que o conhecimento deve estar atrelado à premissa incessante de duvidar, de desafiar e de assim se insurgir por meio de um processo fundamental para a libertação da soberba da colonialidade abrindo margem ao surgimento do que chamamos de *humildade epistêmica*, que, sem certezas absolutas, produz conhecimento, mas ao mesmo tempo está sempre a perguntar e sempre aberta e disposta a aprender.

É o pensamento moderno que validou e continua a validar o reconhecimento de nossos saberes. Ou seja, negar a autenticidade, a originalidade de nossos processos de produção era e sempre foi uma ideologia, bem como conferir títulos de ascensão. Seria assim um projeto real não só de desvalorização, mas a subvalorização de grupos que ainda existem, *RESistem* e sobrevivem para ‘contar história’, porque muitos e muitos dizimados que foram por intensos processos de genocídio de todas as formas, nós, quando os conhecemos, é somente por livros. E poucos livros, diga-se.

“A vida é um combate interminável”, dizia Frantz Fanon em *Os Condenados da Terra* (1968). Assim, fomos tornados a periferia-sul do mundo quando subalternizados fomos pela Europa, EUA e Centro-Norte, quando criada foi uma perspectiva evolutiva de humanidade em que se aceitaram escalas de países: 1º, 2º e 3º mundos, por exemplo. Impôs-se uma desvalorização calcada na subjetividade cultural e epistêmica dos países do *sul*: de *Abya Yala*, controladas pelos países ditos avançados, ou seja, os que detém o poderio econômico, financeiro e bélico, os do *norte*.

Assim como a colonialidade, a educação atravessa todos os aspectos da vida, e é dentro desta conjuntura que acima apresentamos, que pretendemos, por meio de uma outra educação defender a autonomia intelectual dos povos de latino américa, tornando-nos condutores de nossas próprias jangadas. E nisto, a Educação Popular nos contempla.

O sentido assistencialista que muitos críticos da EP a veem mostra como ela vem sendo elaborada em diferentes espaços ao longo do tempo. Por ser bastante plástica a EP serve a mui-

tos fins, inclusive a de prestar um pacote assistencialista e ‘mais do mesmo’ a seus participantes, quando se chega com medidas e intervenções já prontas ou mesmo quando tais ações são meramente para compor as estatísticas e os relatórios de atividades de organizações que estão à frente do que dizem ser ações em EP. O fazer “para” e não “com”, é muito mais fácil e sedutor, ao passo que o “quefazer” ao trazer mais ações, mais trabalho, traz ainda desdobramentos inesperados que requer do educador popular um grau de sensibilidade e, sobretudo, força de vontade desmedidos. Além de um jogo de cintura prodigioso. A formação então não seria via de mão única, mas totalmente dupla, em que a formação do/discente é o que estaria em foco.

Compreender ainda a Educação Popular como uma educação não linear, tampouco evolutiva é perceber que não há escala hierárquica de saberes: “eu já sei isso, você ainda não? Daqui a pouco você aprende!”. Do contrário, teríamos as mesmas escalas de competição de avaliação da educação tradicional, o que não é, nem de longe, o mote da EP. Numa primeira mirada pode-se confundir a EP como apenas um instrumento para a socialização. No entanto, mais que isso, ela atua de modo a produzir ferramentas que gerem mobilização e articulação nos diversos espaços em que for convidada a atuar. Desta feita, é desvelar potencialidades e trabalhar com as fragilidades e limitações que se vão surgindo, de acordo com a sensibilidade de seu dinamizador, que precisa estar imbuído de empatia e alteridade pela EP e pelo público com o qual irá atuar.

Não se trata, portanto, de como salvadores e salvadoras trazermos o povo à ‘consciência’. Estaríamos assim nos igualando às propostas platônicas de “eu te levo pra fora da caverna”. Em nossa concepção, conscientização é revelada em conjunto e não dada por alguém. Caso assim fosse, teríamos uma perspectiva hierarquizada do processo educativo na Educação Popular. E não é, nem de longe, o que pensamos quando tratamos dela. Mais que isso, “(...) o enfrentamento

da pobreza exige que nos ocupemos dos temas sem prestígio para podermos conhecer o que não conhecemos, as práticas, ações e relações que costumamos achar que “não têm sentido”, e que, no entanto, são referências sem as quais não podemos pensar em profundidade o mundo e as suas mudanças possíveis”. (VALLA, 2009: 10).

É a partir deste ponto que,

“Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo””. (FREIRE, 2000: 81)

Muita das vezes, os conhecimentos que trazem não estão descritos categoricamente em livros, mas se desdobram na relação dialética do grupo e acabam por encontrar lugar e relação com alguma disciplina e conteúdo propriamente dito. O que mais surpreende é quando dizem: “eu já sabia disso, mas não dessa forma” ou: “Eu já fazia isso sem saber que estava nos livros”. Deste mesmo modo, reconhecer a identidade de cada um, e mais: ter sensibilidade para entender seus contextos de vida é ampliar a escuta para suas demandas e realidades. É ainda tornar relevante para o grupo suas vivências e experiências. É na certeza da necessidade deste protagonismo que estes sujeitos devem ter, aquilo que irá me mover enquanto educadora/educador no sentido de lucidamente me/nos fazer/mos tais perguntas:

- 1) Quem são os sujeitos?
- 2) Quais são as relações que temos e que queremos construir ou que já construímos?

- 3) Qual o contexto?
- 4) O que desejamos juntos?
- 5) Quais os obstáculos a serem enfrentados?

Alteridade e autocrítica devem andar lado a lado com o que aqui chamamos de *educador popular decolonial*, tendo no coletivo sua razão e impulso e na humildade, sua mediação promovendo a autogestão do grupo. É ter ainda empatia e respeito pelos saberes populares e pela ancestralidade. É importante ainda que tenha na autenticidade sua marca e luta, e que caminhe por diferentes searas e espaços, sejam eles institucionais ou não, mas que eticamente sempre priorize estar ancorado nos movimentos de luta conjuntamente com as camadas populares.

Por outro lado, o Educador Popular precisa lutar em favor também de seu reconhecimento funcional na sociedade. Lutar por espaços dentro de universidades públicas e particulares de elite, por exemplo, que sequer possuem cadeiras (ao menos eletivas) que versem sobre Educação Popular em seus cursos de graduação, é ter um grande termômetro que mede e atesta que o “povo” ainda não ocupou de fato o que lhe é de direito e que a universidade ainda não se democratizou, como deveria. Mostra-se com isso a grande disparidade e o não-existir que a profissão de Educador Popular possui em determinados territórios. Isto porque muitas pessoas não enxergam a condição de Educador Popular como profissão, pautando-nos pela perspectiva filantrópica e caritativa, tão somente. No entanto, esta condição é perigosa e pode esvaziar e muito o caráter político que tem a EP.

Entendemos aqui que o profissional que executa seu trabalho na Educação Popular se chama: Educador Popular e precisa ter sua atuação respeitada e considerada, regulamentada. O que não quer dizer que o profissionalismo de sua atuação tire o caráter militante, crítico e afetuoso de suas ações e seja uma limitação para a realização de trabalhos voluntários. Muito ao contrário, o respeito ao Educador Popular

apenas reforça o quão necessário é este profissional-militante para a contribuição a uma *outra* educação.

A Educação Popular não prediz espontaneísmo. Ao contrário, precisamos ter em mente o que queremos em nossas atuações para assim, tendo rigorosidade em nosso método ou métodos, atuarmos politicamente de forma coletiva. Posturas estas que irão definir o sentido que daremos aos nossos objetivos e ainda a ética e o compromisso com mudanças concretas. Isto porque, *fazer juntos* pressupõe reconhecer os próprios potenciais e limites e os do outro, o que implica na convivência respeitosa com as diferenças. É por meio do diálogo que este fazer juntos acontece, pois é por meio dele que nos constituímos nestes espaços e adquirimos identidade no grupo. Assim, a relação dialógica é a condição primeira para a realização de uma ação conjunta entre *educador popular decolonial* e o participante. A empatia e afetividade neste caso, é de extrema importância para o desenvolvimento de um trabalho verdadeiramente transformador.

Trabalhar com Educação Popular, ao contrário do que se pensa, é ter uma formação continuada constante e ser constantemente autocrítico. É saber das suas próprias limitações e potencialidades e trabalhar com elas, sobretudo, em harmonização. Entender ainda que somos falhos e que temos nossas convicções e preconceitos requer de nós uma lucidez vigilante que faz com que não se criem super-mulheres e homens rumando para “salvar o mundo”, tampouco levar ninguém à “luz do conhecimento”. É o perigo do ego, que naturalmente chega com constantes elogios feitos pelos participantes, que entre uma fala: “ se não fosse você (o educador popular), eu não teria conseguido desnaturalizar o machismo que eu sofria em casa” e outra: “ só o fulano (educador popular) pra me ajudar. Não sei o que seria de mim sem ele”, podem acarretar em nós, educadoras e educadores populares, o inflar de ego e a humildade passa a dar lugar à “ditadura da doçura”. Eis um grande perigo que ronda os educadores populares.

Deste modo, é ter a consciência de que o primeiro desafio ao educador popular é com ele mesmo, pensando práticas para que não se perca a autocrítica, tampouco deixe entrar o ego apostólico que insiste em bater à porta nas atividades do cotidiano, sabendo e lembrando sempre que não se constrói *para*, mas *com*.

Em outro aspecto da EP, o próprio cenário cotidiano das ações em Educação Popular prevê a possibilidade de se trabalhar em diferentes espaços e com diferentes atributos: jogos, teatro, dinâmicas, por exemplo. Do espaço formal, passando ao não-formal e seguindo para o informal, é um campo diversificado de atuação. O que se está em disputa, portanto, é a produção de um tipo de conhecimento e de visão social e política de mundo. Não se trata, contudo, de desqualificar a educação formal, regular e seus espaços, por exemplo, como muitos pensam. Não se trata de um duelo, nem de uma disputa por quem tem mais razão. Trata-se, portanto, de novas e outras perspectivas que surgem nos processos de educação e que podem, a nosso ver, perfeitamente se harmonizar, sem necessariamente se hierarquizar entre si.

Dentro deste contexto, é o caráter de classe e raça, portanto de pertença na EP, que talvez traga um distintivo de diferença à educação regular e formal, dita universal, quando esta não abrange, por vezes, enquanto sujeitos povos originários, indígenas, quilombolas, caiçaras, camponeses, por exemplo, e quando ela, em sua maioria, não está aberta e inclinada a questões que ocorrem fora de seu cotidiano e de seus muros. É aí que muitas perguntas surgem: onde estão estes povos dentro desta concepção de educação e em seus espaços? Mais que isso: onde estão suas bandeiras de luta, suas culturas, ritos e mitos? Ou será que continuam sendo exotizados e lembrados apenas em datas comemorativas definidas? Da mesma forma nos perguntamos: onde está a classe trabalhadora neste modelo de escola? Onde estão as populações faveladas e periféricas, retirantes e refugiados? Há espaço para suas vozes ali? E, por fim, a pergunta: quem é este sujeito que ocupa as

salas de aula dos espaços formais de educação, sobretudo nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a EJA?

“Os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não-formal” como “extra-escolar”, ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação. O currículo “intertranscultural” (Padilha, 2004) engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas e considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo (GADOTTI, 2012: 07).

Lendo o que Gadotti nos coloca, nos perguntamos ainda se estes “currículos monoculturais do passado” realmente ficaram no passado ou se realmente fazem parte, ainda e infelizmente, do cotidiano de muitos espaços da educação formal. Será que este “currículo intertranscultural” realmente faz parte destes espaços?

Concebemos hoje a educação não-formal e informal não como rivais da educação formal, mas como modalidades que complementam e mesmo transformam muitas práticas de educação formais. Em soma a isto, “se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (FREIRE, 1996:50). Quanta riqueza, quantos talentos, quanta ‘escola participativa’ não se perdeu, não se desperdiçou cerrando olhos e ouvidos...E quantas mais não continuam se perdendo...

Os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996: 23) estão que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” do educando. Assim, o processo de

desconstrução e reconstrução do conhecimento não se encerra somente e tampouco na educação formal, que se dá dentro da moralidade e da formalidade das escolas regulares. Trata-se de um processo de educação que está para além, que se dá na rua, na ‘pista’, nos becos, nos corredores, por meio desses preciosos ‘encontros culturais’, que, validados, fazem com que este processo se torne carregado de sentidos.

Se formos fazer uma pesquisa, boca a boca que seja, com professores das mais variadas disciplinas e escolas, certamente quase que 100% deles e delas dirão que não são conservadores e nem atuam de forma conservadora em sala de aula. Apontarão ainda, de pronto, iniciativas de cunho “progressista”, com atividades isoladas, medianamente progressistas. Mas se formos verificar, no cotidiano, suas ações e atuações em sala de aula e o modo com que se relacionam com suas turmas atestaremos o quanto de conservadorismo, de hierarquização existe em suas condutas. Isto porque há uma série de fatores para contribuírem com uma educação engessada, que por vezes não depende muito só da atuação dos professores, mas que, em alguns casos, estes são tão vítimas quanto os alunos que recebem este tipo de ‘prática educativa’. É quando a desvalorização do profissional e também a perseguição a ele bate à porta, esta pela direção e por colegas que pensam de forma distinta e acabam por desvalorizar e desqualificar suas ações, que saem dos padrões normativos da escola regular e formal. Outro fator é quando com baixíssimos salários este profissional tem desse dividir entre inúmeras escolas, turmas e turnos, ficando desgastado e mesmo adoentado, acabando por optar por uma educação “feijão-com-arroz”. Isto porque trabalhar com uma educação conservadora é muito mais fácil do que tratar a educação como crítica, esta que leva a pensar um projeto junto com cada turma, considerando suas especificidades.

Importante salientar ainda que o público que compõe as salas de aula dos cursos de EJA são, senão igual, bem próximo ao público que participa de ações em Educação Popular em



espaços não-formais de educação. Assim, constata-se mais uma vez que a construção do próprio currículo deve estar altamente relacionada a uma construção histórica e social crítica, que desvela questões de classe, gênero, raça, problematizando políticas que se pretendem implantar ou que já foram amplamente implantadas na sociedade desde muito e que sequer são problematizadas, mas levadas enquanto verdades únicas e universais. Para tanto, para quem pretende trabalhar por meio do viés de pautas pedagógicas progressistas, como a Educação Popular, é importante ter o “dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam (...) saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino de conteúdos” (FREIRE, 1996: 31).

A Educação Popular configura-se com um modo de fazer educação que com seus preceitos, suas qualidades, sua ética e sua metodologia avança e interfere diretamente nas realidades sociais dos espaços onde atua. Talvez por isso ela esteja tão afastada dos espaços formais de educação, pois “o controle da educação formal pelo Estado, com o objetivo de garantir a reprodução do capital, jamais permitirá que a educação, como processo hegemônico, ganhe um sentido revolucionário” (TONET, 2007: 199).

Entender do que se trata uma educação crítica e radical está para além de entendermos os espaços formais de educação. Mais que isso, está na perigosa e prazerosa tarefa de questionar uma suposta neutralidade pedagógica e ainda de descobrirmos o quanto os espaços informais e não-formais têm a falar através de uma perspectiva descolonizante que se inclina para uma educação que nos abra novos rumos e novas possibilidades. É, sobremaneira, contribuir nos processos de luta e resistência, se configurando como uma contrapedagogia, visando à emancipação humana e à construção de uma outra esfera de realidade que se contrapõe frontalmente a que vivemos.

Atrelado a isto, duas perguntas importantes devem ser feitas por nós, educadoras e educadores de um modo geral. São elas: Que escola/educação quero? Para que forme para que tipo de cidadania?

De acordo com a tradição clássica liberal, a palavra *cidadania*, ao lado de uma educação para todos, também possuía destinação: era para esse “povinho” (trabalhador, pobre), essa massa amorfa que precisava ser educada por esses moldes, com vistas a controlar e cercear seus direitos, de modo a diminuir seus vícios e suas ociosidades. Assim que, “eram olhados não como cidadãos, porém como um (novo) agrupamento de mão de obra” (MACPHERSON, 1979, p. 240). Por isto, enquanto que a educação das elites era tão somente para as elites, para formar quadros para futuros controladores dos operários, “ao povinho, ao homem comum, aos assalariados (...), o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem” (ARROYO, 2010 p. 65). Em última instância, seria a completa e integral internalização destas novas práticas impostas.

O tipo de cidadania que aqui nos contempla e nos faz seguir em sua direção é aquela que nos desafia a: “[...] eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não cidadão, é sobretudo, quem por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende justiça como destino. Faz a riqueza do outro sem dela participar” (DEMO 1995, p. 02). Necessário reafirmar que a cidadania que entendemos, portanto, nunca será feita por uma concessão do Estado, mas a partir do espaço combativo por meio de lutas simbólicas ou mesmo na ação direta, em prol da legitimação de causas sociais de diversas frentes, que nascem no bojo de uma sociedade marcada pela condição de tutela e divisão de classes.

Esse caráter (supostamente) consensual do domínio que vem de uma tradição liberal vai pulverizar a escola de um civilismo e de uma disciplina de contenções de instintos sob o discurso de um ideal de civilização, em que os ânimos deverão ser contidos, bem como o controle sobre seus corpos e emoções. Esse suposto caráter harmônico, para tanto moderno, da educação, vai conduzir os espaços escolares durante muito tempo, de forma a conter as classes trabalhadoras, que deles fazem uso, de qualquer intervenção fora dos padrões permitidos pelo Estado. Recentemente, um importante exemplo de ruptura com estes ideais, estas contenções e estes históricos autoritarismos ocorreu com um movimento que ficou conhecido como “Primavera Estudantil”, que se deu com as ocupações das escolas públicas em diversos países da América Latina, por seus estudantes e apoiadores, no ano de 2016, e que desafiaram padrões mostrando possibilidades emancipatórias e autônomas de uma outra educação.

*Emancipação* seria assim a palavra que gesta, em nosso entender a Educação Popular, cuja demanda acaba por se distanciar, as vezes de forma natural, desses espaços formais de educação, onde ela não encontra voz e vez para atuar. O que não quer dizer, contudo que não haja práticas de EP acontecendo na escola regular e em espaços formais de educação. No entanto, a educação tradicional que ocorre nestes espaços por vezes não aglomera e aglutina debates que permeiam a vida social e cotidiana de seus indivíduos em seus espaços identitários, buscando promover diálogos e entrelaçamentos. Tampouco busca formas de consolidar vínculos. Talvez porque seja essa mesma a questão: não formar vínculos de afeto e identidade neste tipo de educação. Diferentemente da EP que, com suas estratégias de resistências desafiadoras ao *status quo* que domina e oprime, pode, possivelmente, tornar visível e legitimar os ‘excluídos desta terra’ ao desnaturalizar opressões minimamente veladas em seu cotidiano. Exatamente porque sua missão é desvelar privilégios, dos quais precisamos falar e criticizar. É da meritocracia, que histórica-

mente interdita trajetórias, que precisamos problematizar em nossos espaços de atuação, quaisquer que sejam eles. Como vemos, a despeito do que se espera enquanto início, meio e fim, cada uma destas formas de educação, tanto a tradicional-conservadora, quanto a EP, são vias que, definitivamente, não se cruzam.

Um espaço de educação *para e por* cidadania deve priorizar buscar nas raízes como se deu a construção e a reprodução destas desigualdades, destes privilégios. Entender os ‘porques’ de sua própria história em confronto com outras trajetórias de indivíduos de outras classes é precioso neste processo. É neste tipo de educação que, por sua concepção crítica, se revela sua contribuição a partir dos ‘dominados’, dos que supostamente ‘perderam a guerra’, expondo assim ideologias e sociologias que historicamente legitimaram a reprodução das desigualdades e silenciaram e interditaram tantas trajetórias.

Perversamente desta forma premiando ‘capacidade’ e ‘desempenho’, como se fosse dado a todas e todos em uniformidade, valorizando a meritocracia e causando uma inadaptabilidade para o exercício da cidadania na maioria, que se sente responsável pelos seus fracassos e marginalizações, verifica-se assim que as trajetórias pessoais tem um peso inestimável para a autoestima das classes populares, desfavorecendo sua inserção plena na esfera social, resultando na ponta, por exemplo, no abandono escolar e sua inevitável consequência na assunção de postos de trabalho mais simplificados e sem prestígio social. Cria-se um ciclo. E esta ‘subcidadanização’ é legitimada pela sociedade, que reforça a condição de marginalização e exclusão, culpabilizando a vítima pelo seu “fracasso pessoal”, fora dos moldes daquilo que consideram “sucesso pessoal e social” e assim autenticando os privilégios de uma classe absolutamente construída pelo domínio psicossocial destes ‘subcidadãos’.

Acreditamos que o primeiro passo para que de fato tenhamos uma construção coletiva verdadeira é fazer com que

o sujeito se entenda enquanto parte do processo. Como num quebra-cabeça ou um álbum de figurinhas, cada integrante é integral para o processo de construção e só existem todos, porque existe eu, e só existe eu, porque existem todos. O tangível nessas relações é a diversidade de saberes e trajetórias; negada sempre pelo cientificismo cartesiano que propunha o homem em separado à natureza e esta separada do conhecimento científico, que taxou historicamente uma dicotomia entre saberes científicos e saberes populares, colocando hierarquia em que os primeiros se sobreporiam aos segundos.

As práticas educativas podem e devem ser fruto da realidade social buscando dialogar com a conjuntura social em que está inserida, de forma não só a conceber e contemplar a realidade, mas intervir nela de modo a provocar mudanças significativas de base. A Educação Popular por meio de sua metodologia participativa busca como princípio a autonomia nas produções e a emancipação, que acontecem por meio da liberdade de se trazer debates necessários e que dizem respeito a demandas coletivas, bem como o envolvimento dos diversos sujeitos que estão inseridos naquele contexto social. Vincular-se à realidade desses sujeitos é condição básica da EP. Pesquisar, relacionar conhecimentos, também. Relacioná-los e confrontá-los, ainda mais.

Foi o ideal positivista que deu sustentação ao modelo de educação que entendemos hoje, justificando uma ordem capitalista velada que legitimou por meio da razão a dominação de classe. Hoje se constrói um discurso semelhante, com novas roupagens neoliberais ditas inovadoras para justificar formas antigas de dominação e perpetuação de poder. Contrário a isto, emancipar-se e augestionar-se estão para além de uma ação prática propriamente dita, é uma ação política que se desenvolve em numa amplitude cosmológica e tem sua plenitude a partir do *eu*, da questão afetivo-emocional, partindo para a ação política e social, 'eu no mundo e com o mundo'. É com isso criticar o poder das ideologias justapostas, em que o "sempre foi assim" se faz presente todo o tempo

procurando legitimar diferentes situações de opressão, que mascaram realidades e se revelam como saída única para se viver em sociedade.

Acreditamos que há aquelas pedagogias que “libertam”, que são as que emancipam, de fato, e há pedagogias que aprisionam, que são aquelas autoritárias. Há, ainda aquelas que, disfarçadas de uma suposta democracia, com sua doçura na fala e nas práticas não se diferem em nada destas últimas, pois são domesticadoras e controladoras, o que é mais perverso, pois esconde seu real sentido e fim. Construir elos fecundos e férteis por meio de pedagogias emancipadoras atentando para a memória como contraponto ao esquecimento, que também, a nosso ver é político, é assim lembrar o passado e conhecê-lo com profundidade, para entender e agir no presente, buscando saídas outras para o futuro. Deste modo, o projeto de descolonização requer o rompimento - pois não interessa neste caso somente a restituição ou reparação de conhecimentos - e sobretudo o desafio de se pensar a partir das margens, das periferias do saber, do poder e do ser para que se legitime também conhecimentos que estão localizados em seus interiores. Pois uma vez que, emancipado e autônomo, ao mesmo tempo individual e coletivo, este sujeito produz transformação para si e para seus pares.

Nos são, portanto, inspiradoras para esta caminhada a articulação dos referenciais da Educação Popular com os da Decolonialidade, cruzando por meio dessas experiências pedagógicas as heranças da colonialidade nos ‘territórios do sul’. A EP assim se insere na genealogia do pensamento crítico decolonial - enquanto prática e pesquisa social - ação e movimento, ligada a projetos de emancipação no fortalecimento de uma pedagogia decolonial no continente latinoamericano. Isto posto, pensamos que a Decolonialidade e a Educação Popular por si se referem a um projeto insurgente de sociedade.

Por fim, acreditamos que uma possível saída deste cenário de uma educação estruturalmente engessada seja combinar

diferentes perspectivas decoloniais com as práticas em EP, e ainda, estar de mãos dadas e ombro a ombro com outras ações educativas de cunho progressista que cumpram um papel desafiador e provocativo, dentro e fora dos espaços escolares, numa formação consoante com diferentes experiências e realidades. Talvez seja este um possível começo para que estes desafios se tornem ações realmente efetivas.

Em meio a esse todo diverso, com várias bifurcações e nuances, como fazer uma educação que abranja e canalize sentidos às suas/nossas práticas e valores, tendo a humanização, a ética, a empatia, a alteridade, a autogestão e a emancipação como aportes nesta educação? A resposta pode estar em talvez nos debruçarmos em uma educação mais voltada *para e com as gentes*. Quem sabe esta não seja a saída mais salutar possível?

E a Educação Popular, a nossa EP, tem muito o que ver com isso.

## Bibliografia

- ARROYO, Miguel. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. (Orgs.). *Educação e Cidadania; Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 14ª edição, 2010.
- EGGERT, Edla. *Educação Popular e Teologia das Margens*. São Leopoldo : Ed. Sinodal, 2003.
- FANON, Frantz. (1968). *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos/ Paulo Freire*. \_ São Paulo: UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma*

- causa comum*. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 10-32.
- GADOTTI, M. (org.). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- MACPHERSON, C. B. *A teoria política do individualismo possessivo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.
- PADILHA, Paulo Roberto, 2004. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- RIBEIRO, Marlene. *Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares*. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 41-67, abr. 2009. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p41/9565>>. Acesso em: 06 abr. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p41>.
- SANTOS, Arivaldo. *Mundialização, educação e emancipação humana*. In: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastiao Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Org). Educação e lutas de classes. Educação e lutas de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- SOUZA, Jessé. *A Construção Social da Subcidadania: para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. (Coleção Origem) 207p.
- TONET, Ivo. *Educação Contra o Capital*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- TORRES, C. A. *A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual*. In:
- VALLA, Victor Vincent. *Problematizando o termo “conversão”, a partir do campo religioso*. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; TAVARES, Maria Tereza; FLEURI, Reinaldo Matias; ALGEBAILLE, Eveline Bertino; VALLA, Victor Vicent. A contribuição de Victor Valla ao pensamento da Educação Popular: diferentes olhares.



# Retos de la Inclusión Social en las universidades: Vínculos entre Interseccionalidad y Justicia Epistémica

*Ana Victoria Portocarrero Lacayo*

Departamento de Ciencias Sociales (DCS/UCA) - Facultad de Humanidades. Universidad Centroamericana. Nicaragua

## Introducción

¿Cómo comprender la exclusión social en el ámbito de la educación superior? ¿Cómo diseñar e implementar medidas que faciliten el acceso a las universidades de grupos tradicionalmente marginados? ¿De qué manera podemos facilitar la inclusión social de estas poblaciones, yendo más allá de enfoques asistencialistas o cosméticos? Esta ponencia reflexiona sobre estas preguntas, partiendo del análisis empírico que se realizó a lo largo del año 2012 en la Universidad Centroamericana UCA en Nicaragua, en referencia a la inclusión social. A través del análisis de datos cuantitativos y de las opiniones y experiencias de miembros de la comunidad universitaria alrededor de la exclusión de grupos marginados por razón de sexo, edad, nivel socioeconómico, sexualidad, discapacidad, etnicidad y raza, analizo a lo largo de estas páginas, las formas en las que la exclusión de estas poblaciones se produce en el ámbito de la educación superior, y las medidas que pueden implementarse con el fin de atenuar o eliminar este fenómeno.

Para ello, hago uso de algunas aproximaciones conceptuales y metodológicas, en especial del enfoque de «interseccionalidad», entendida como una aproximación a la realidad social que nos permite identificar relaciones de poder, y la producción de exclusiones e invisibilización de ciertos gru-

pos sociales. Esta mirada de la interseccionalidad nos empuja a pensar la inclusión social más allá del acceso de estos grupos a beneficios básicos, ampliando el concepto a lo que Santos, et al. (2007) llaman la “justicia epistémica”, o el reconocimiento de saberes y formas de conocer y ser, diversas. Argumento en esta ponencia entonces, que en el ámbito de la producción y aproximación al conocimiento, es en donde se debe librar una de las más importantes batallas en favor de la inclusión social en las universidades e instituciones de educación superior.

## **Exclusión social e interseccionalidad**

La exclusión en el ámbito educativo está íntimamente relacionada con condiciones estructurales de marginación a nivel más general. No todas las personas tienen acceso a los espacios académicos, como no lo tienen a ningún otro espacio, salvo a los reservados para personas excluidas socialmente. Las diferencias en términos de edad, nivel socioeconómico, sexo, etnicidad, raza, discapacidad, y sexualidad, determinan en gran medida el acceso o la exclusión de distintas poblaciones al espacio académico. A su vez, el que a poblaciones marginadas socialmente se les limite su posibilidad de acceso a la educación universitaria, influye negativamente en sus posibilidades de desarrollo, lo cual se evidencia en mayores índices de pobreza y precariedad.

La exclusión social se entiende como el «proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven» (European Foundation, 1995:4). A pesar de que el origen del término estuvo casi exclusivamente relacionado a temas económicos, en la medida en que el concepto se ha ido desarrollando ha comprendido además elementos multidimensionales de la exclusión. Pérez y Eizaguirre (s.f), identifican al menos tres tipos de privaciones que interactúan

en el proceso de exclusión social: la privación económica, relacionada sobre todo con poco acceso a recursos; la privación social, ligada a la ruptura de lazos familiares y sociales, marginación de la comunidad y poco acceso a mecanismos de solidaridad comunitaria; y la privación política, la misma que se evidencia en carencias de poder, e incapacidad de participación en decisiones que afectan las vidas de las personas. Por lo tanto, estas tres áreas: recursos, relaciones sociales y derechos legales, son elementos básicos que deben ser considerados en proyectos de inclusión o integración social. Asimismo, se identifica un cuarto elemento, la dimensión subjetiva o personal de la exclusión social, que involucra «la ruptura de la comunicación, la debilidad de la significación y la erosión de los dinamismos vitales (confianza, identidad, reciprocidad, etc.)» (García Roca (1998) en Pérez y Eizaguirre, s.f: 3).

Otro elemento interesante que ha servido para el perfeccionamiento del concepto y abordaje de la exclusión social es el desarrollo, en espacios académicos y de activismo feminista, del concepto y enfoque de interseccionalidad. Lo que el enfoque de interseccionalidad ha aportado al concepto de la exclusión social, es la comprensión de que la marginación no se produce ni se vive de la misma manera por todas las personas que pertenecen a grupos socialmente marginados. El término interseccionalidad fue acuñado originalmente por Kimberlé Crenshaw en 1989, para describir la diversidad de formas en que la raza y el género interactúan para dar pie a las múltiples dimensiones de la opresión a las que se enfrentan las mujeres negras. Otras académicas feministas, entre las que se encuentran Bell Hooks, Patricia Hill Collins, Margaret Andersen, Nira Yuval-Davis, Chandra Talpade Mohanty, Gloria Wekker, Floya Anthias y Myra Marx Ferree, han utilizado y complementado el término desde hace ya varias décadas, identificando que el ser mujer no implica que todas las mujeres vivan la opresión por razones de sexo de la misma manera, o que vivan las mismas opresiones.

Las mujeres, al igual que otros grupos socialmente marginados, viven la exclusión de manera diferenciada en dependencia de su nivel socioeconómico, de su opción sexual, de su etnicidad o su raza. Por otro lado, raramente estos ejes de diferenciación mencionados, y otros, funcionan de manera aislada. Por lo general se entrelazan de tal forma que comprender la exclusión social no puede hacerse sin una perspectiva interseccional que dé cuenta de estas interconexiones. En el caso de la educación superior, esto supone el análisis del acceso a las instituciones de personas que forman parte de diversas comunidades tradicionalmente excluidas. Es decir, de mujeres, de adultos mayores y jóvenes, de personas cuya opción sexual no se ajusta a la norma, de hombres y mujeres con discapacidad, de población tradicionalmente marginada por etnicidad y raza, de personas con un nivel socioeconómico bajo.

La interseccionalidad es una metodología para la investigación, que «comienza con la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras de poder» (AWID, 2004:2). De acuerdo al análisis interseccional, esta multiplicidad de identidades no debe ser entendida como una sumatoria que incrementa la marginación, sino como una combinación de marginaciones que produce experiencias diferentes en los sujetos sociales. Marx Ferree (2009) hace referencia a este punto distinguiendo entre dos modelos de interseccionalidad, el modelo de «localización», y el modelo de «sistemas».

El modelo de «localización», enfatiza los ejes de opresión como puntos de una intersección concreta, e identifica a personas en grupos con una localización específica, sus necesidades distintivas y sus perspectivas (Marx Ferree, 2009). Según Ferree, mientras el número de ejes de diferenciación se extienda, la lista de intersecciones y localizaciones particulares aumenta. Por ejemplo, la experiencia de una joven-urbana-negra-lesbiana-pobre es reconocida como una localización

diferente a la de una joven-urbana-negra-heterosexual-pobre. El modelo de localización es importante porque permite identificar las experiencias de grupos de personas que quedan invisibilizadas cuando se aplican categorías generales al análisis de una situación. Usando el mismo ejemplo, cuando se asume que las experiencias de las mujeres jóvenes urbanas y pobres son similares, se invisibilizan las importantes diferencias que sus respectivas preferencias sexuales, por ejemplo, pueden crear en sus experiencias de vida.

Marx Ferree argumenta que al centrarse en la locación específica de ciertos grupos, este modelo falla en identificar los sistemas o procesos que producen las distintas experiencias de opresión. En otras palabras, al ver a una locación en particular, se puede perder la foto completa, es decir, los sistemas a través de los cuales una intersección de opresiones es producida en primer lugar. El segundo modelo de interseccionalidad identificado por Ferree presta atención a estas dinámicas y procesos que producen sistemas de opresión. En este sentido, el foco se pone en los procesos que interactúan para producir una configuración particular de inequidades en un contexto específico. Una de las ventajas de este modelo de «sistemas» de acuerdo con Ferree, es que pone en escena a aquellos grupos que normalmente no son incluidos en los análisis de la desigualdad por ser considerados «la norma». Es decir, en este segundo modelo se pueden visibilizar mejor las relaciones de poder entre distintos grupos, que producen las ventajas de unos frente a las limitaciones de otros, pero además se pueden ver los sistemas de conocimientos, normas y creencias que justifican y fomentan la desigualdad y la exclusión de unos, mientras presenta como normales, y naturalmente superiores, a otros.

## Modelos de interseccionalidad en universidades

¿Qué significan estos modelos en el ámbito de la inclusión social en la educación superior? Es importante primero señalar que ambos modelos pueden utilizarse de manera complementaria, y que políticamente puede resultar estratégico utilizar uno u otro dependiendo del contexto y los objetivos que se persiguen. Partiendo de la idea de que esta diferenciación no debe verse de manera jerárquica sino complementaria, se considera que ambos modelos pueden ser de utilidad para la promoción de la inclusión social en las instituciones de educación superior desde una perspectiva interseccional.

Desde el modelo de localización, la inclusión social en las universidades implica el acceso de distintos grupos tanto a la educación (estudiantes) como al ámbito profesional (docentes, sector administrativo). Los grupos tradicionalmente excluidos pueden variar de un contexto a otro, así como el nivel de intensidad de su exclusión, pero en general se identifican las siguientes variables de exclusión como importantes: sexo, edad, discapacidad, opción sexual, nivel socioeconómico, etnicidad y raza. En distintas sociedades pueden surgir otras diferenciaciones, como la casta o la religión, por ende se considera importante que cada una de estas localizaciones, y las que se generan al intersectarse, sean contextualizadas.

En el análisis interseccional locacional de inclusión/exclusión social en la Universidad Centroamericana por ejemplo, encontramos que la única variable de la cual se producen ciertos datos cuantitativos, para dar seguimiento a temas de exclusión, es el sexo. No se produce información relacionada con el acceso a la universidad de personas con discapacidad, de nivel socioeconómico bajo, con sexualidades no normativas, de grupos etarios, étnicos o raciales vulnerabilizados, etc. El que no se registre información sobre estos grupos puede explicarse de distintas maneras, una de ellas es la dificultad de clasificación que algunas de estas variables implica, y a la que se hará referencia más adelante. Sin embargo, una

segunda explicación es la invisibilización de las relaciones de poder entre distintos grupos que forman parte de la comunidad académica, y el supuesto implícito de que todos/as somos blancos/as o mestizos/as, todos/as somos heterosexuales, todos/as somos clase media, todos/as tenemos las mismas capacidades, todos somos seres humanos.

La principal problemática de esta creencia, es que las políticas y procedimientos de las universidades se crean a la luz de la misma, es decir, se diseñan sin tomar en cuenta las necesidades específicas que distintos grupos poblacionales tienen, y por tanto se refuerza la relación de poder existente entre estos y los grupos dominantes. Por otro lado, al no identificar de manera cuantitativa la existencia de ciertas poblaciones de grupos marginalizados, se hace imposible la tarea de monitoreo de la inclusión de los mismos, generándose incluso «espejismos de inclusión». Solo al hacer un esfuerzo por contar e identificar la presencia de ciertas poblaciones nos damos cuenta de su ausencia. En la UCA por ejemplo, de aproximadamente 10 mil estudiantes contabilizados en 2011, solo 43 provenían de la Costa Atlántica del país, región en donde mayoritariamente habitan personas de grupos étnicorraciales vulnerabilizados. Asimismo, al monitorear los resultados de políticas para el desarrollo profesional de docentes y sector administrativo vemos, por ejemplo, que las relacionadas con capacitaciones y acceso a estudios de maestría y doctorado, al ser «neutras» facilitan el acceso a las mismas de personas con menos responsabilidades familiares, por lo general hombres, limitando a las mujeres el desarrollo de sus carreras. En este sentido, la «neutralidad» de la política refuerza las relaciones de poder entre hombres y mujeres, lo cual se evidencia en la proporción de docentes hombres con nivel de doctorado en la Universidad, que duplica la proporción de mujeres con el mismo título (PIEG, 2012<sup>a</sup>).<sup>6</sup>

6. «Mapeo de situación actual de Universidad Centroamericana en temas de in/exclusión social y equidad», Informe de investigación no publicado. UCA, 2012.

Un hallazgo relevante en relación a la inclusión social desde la perspectiva «locacional» es que es difícil, si no poco ético, intentar siquiera la identificación numérica o porcentual de ciertos grupos entre la población estudiantil, de docentes o personal administrativo. Esto implicaría, por un lado, un ejercicio clasificatorio que en sí mismo puede ser problemático, como la clasificación racial, por ejemplo, pero además la revelación o divulgación de posibilidades identificatorias que no necesariamente se desean hacer públicas, como las preferencias sexuales. En este sentido, el modelo locacional es importante en tanto aboga por la representación en la comunidad universitaria de aquellas personas que pertenecen a grupos tradicionalmente marginados, pero es limitado en tanto la participación de estas personas no es «medible» sin la utilización de clasificaciones a veces problemáticas, así como de la divulgación de información considerada privada por muchas personas. Es frente a estas limitaciones que el modelo de sistemas se vuelve relevante.

Al centrarse en el análisis de los procesos que promueven y justifican la exclusión social, en lugar de enfocarse en las identidades específicas de quienes son excluidos/as, el modelo de sistemas permite identificar prácticas excluyentes que deben modificarse en función de hacer más inclusiva la universidad para aquellas personas que pertenecen a grupos socialmente excluidos, sin necesidad de identificar directamente a esos grupos. Este sistema tiene dos elementos clave. Por un lado, el centrarse en relaciones de poder entre grupos y en las justificaciones ideológicas de las mismas, y por otro lado, su carácter contextual. Esto implica que la manera en la que operan las relaciones de poder entre distintos grupos varía de acuerdo a ciertos contextos, lo cual produce dinámicas de exclusión particulares en diferentes momentos y espacios.

Entre los sistemas que promueven la exclusión social se encuentran los mecanismos de producción de conocimientos, las normas sociales, y las «verdades» que describen «lo normal» versus lo abyecto. El filósofo francés Michel Fou-



cault desarrolló el concepto del poder-conocimiento, a través del cual explicó la manera en la que el conocimiento es determinado por el poder, así como la manera en la que el poder y la desigualdad de poder es a su vez reforzada por el conocimiento. Según Foucault (1970, 1972), el poder y el conocimiento se implican el uno al otro de manera directa, y no es posible que existan relaciones de poder sin una justificación de las mismas producida a través de un campo de conocimiento. Por tanto, esta producción de conocimiento también implica relaciones de poder, en donde lo que se produce y quien lo produce no está exento de inequidad en el acceso a los medios y espacios «legítimos» de producción de saber.

La propuesta de Foucault aporta mucho al proyecto de inclusión social en el ámbito de la educación superior y al abordaje sistémico de la interseccionalidad. Por un lado, visibiliza que el tema del limitado acceso de ciertos grupos a la academia reproduce relaciones de poder y marginación social, pues son los grupos dominantes quienes tienen el espacio por excelencia para producir saber considerado como legítimo. Pero a la vez, en esta producción de saber se justifican las distinciones de clase, sexualidad, etnia, raza, edad, sexo, y discapacidad, a través de varios procesos. Primero, al generarse conocimientos que parten de perspectivas parciales y no involucran miradas heterogéneas y experiencias de vida diversas. Por ejemplo, al explicarse la realidad social y las disciplinas académicas a través de una lógica androcéntrica, etnocéntrica, heteronormativa, de clase media. Y segundo, al brindar a los grupos dominantes la oportunidad de «estudiar» a los grupos marginados, limitándoles a estos últimos la posibilidad de estudiar a los grupos dominantes, produciéndose así conocimientos sobre «el otr» que los exotiza y anormaliza, y reforzando la noción de «normalidad» de lo dominante. En este sentido, mientras se siga produciendo saber sobre lo homosexual o transgénero, o sobre lo negro, lo indígena, lo femenino, sin cuestionar el estatus de «norma-

lidad», «universalidad» y «deseabilidad» de lo heterosexual, lo blanco, lo moderno, lo masculino, se reafirma el estatus.

En el sondeo de opiniones y vivencias de discriminación de la población universitaria de la UCA, podemos identificar patrones de este tipo. Se encuentra, por ejemplo, la normalización o aceptación implícita de conductas discriminatorias hacia distintos grupos marginalizados, justificadas en la exotización de estos grupos, o la anormalización de los mismos. En relación a personas con sexualidades no normativas, una persona encuestada señala:

Bueno, soy una persona que respeto a mis semejantes como hombre y mujer a como Dios nos creó, pero en cuanto a las tendencias de personas de opción sexual creo de debemos de apoyarlas para que se definan, porque es una enfermedad que está atacando a muchos jóvenes, más cuando se producen problemas sociales de abusos, violaciones, maltrato, etc.

Esta mirada de las sexualidades disidentes a la norma, implica una doble estigmatización, una basada en «lo moral» y otra basada en «lo natural». Por otro lado, ejercicios de poder sexistas, como el acoso sexual de parte de docentes a estudiantes mujeres, también se ven como «normales» e incluso como esperables, lo que implica que no se denuncian porque se considera parte del orden social y cultural de nuestra sociedad.

Un efecto muy importante que tiene el que no se cuestione la centralidad y la supuesta universalidad y deseabilidad de ciertas perspectivas y experiencias, es que nutren a las políticas de acceso, permanencia y desarrollo de las universidades, escondiendo bajo la rúbrica de «igualdad» las relaciones de poder entre ciertos grupos y las condiciones de desventaja que viven las personas más marginadas. En este sentido, las normativas explícitas e implícitas de las universidades operan en base a una lógica liberal y de mercado, en donde la selección de las personas que formarán parte de la

comunidad académica se basa en su propia capacidad para competir. En la UCA, por ejemplo, muchas de las personas entrevistadas y encuestadas para el diagnóstico de inclusión/exclusión social realizado opinan que el criterio que debería utilizarse para determinar qué estudiantes, docentes y personal administrativo accede a la Universidad es, únicamente, el mérito académico y profesional. En otras palabras, existe una alta proporción de la población universitaria encuestada que tiene una opinión positiva sobre políticas de «no discriminación», pero que no está de acuerdo con políticas de «acción afirmativa» o «cuotas», por ejemplo. La «libre» competencia parece ser la lógica con la que, de acuerdo a estas personas, se deben determinar estos asuntos (PIEG, 2012b).<sup>7</sup>

Vale la pena señalar que la utilización o no de medidas de acción afirmativa no pretende reemplazar el criterio del mérito académico o profesional, sino reconocer la importancia de que personas con suficientes méritos académicos, pero de grupos tradicionalmente marginados, se encuentren representadas en los distintos espacios de la universidad y se propicien las condiciones para que esto pase, partiendo de una identificación de los obstáculos que las mismas enfrentan para hacerlo. Sin embargo, el mérito académico y profesional como criterio único esconde importantes desequilibrios estructurales, y, por ende, deben analizarse también medidas complementarias que disminuyan las desventajas a las que se enfrentan los distintos grupos marginalizados, que les impiden competir en igualdad de condiciones con grupos dominantes. Por ejemplo, en el caso específico del cuerpo estudiantil en Nicaragua, la «libre» competencia para entrar no es un proceso inclusivo, pues la educación primaria y secundaria no tiene la misma calidad en colegios públicos y privados, lo cual implica un grado de desequilibrio basado en el nivel socioeconómico. Esto significa que, de no ofre-

7. «Diagnóstico de inclusión y exclusión social en la Universidad Centroamericana». Managua, UCA.

cerse en la Universidad cursos de nivelación para las y los estudiantes que no cumplan los resultados esperados en los exámenes de admisión, se estaría contribuyendo a la profundización de las brechas entre ricos y pobres en términos de acceso a educación de calidad.

En este sentido, la política «neutra» estaría favoreciendo a grupos que cuentan con importantes ventajas (PIEG, 2012b), lo que Santos (2012: 14) denomina «elitismo bajo el pretexto de excelencia». Por ende, una reforma universitaria en función de la inclusión social, desde una perspectiva interseccional, debe contemplar no solo medidas que promuevan el mayor acceso de ciertas poblaciones a las aulas de clase, como docentes y estudiantes, o a las oficinas en el caso del sector administrativo, sino una profunda reforma curricular e ideológica, a través de la cual se cuestionen las justificaciones a la exclusión que forman parte de los sistemas de producción de conocimiento hegemónicos.

## **Justicia epistémica: de la democratización del acceso a la de los saberes**

En línea con Foucault y Boaventura de Sousa Santos, otros académicos como Joao Arriscado Nunes y María Paula Menezes han sostenido que la exclusión social está relacionada con la exclusión epistémica, es decir, con cómo determinamos lo que se considera conocimiento «válido» e «inválido». Santos *et al.* (2007:x) señalan que «no hay justicia social global sin justicia cognitiva global». La opinión de estos académicos es que todas las prácticas sociales involucran conocimientos, y que por tanto la exclusión de poblaciones con prácticas sociales no dominantes está relacionada con la exclusión de los saberes que esas prácticas producen y de los que, a su vez, producen a las prácticas mismas. En este sentido, el conocimiento «válido» no es un conocimiento libre de política, sino al contrario, es un instrumento de poder en la medida en que

paralelamente a la validación de unos saberes invalida otros, sumiendo en la «no existencia» a grupos no dominantes y sus prácticas sociales.

La crítica de la no neutralidad del saber dominante, o del saber científico, ha sido muy bien presentada por diversas académicas feministas, quienes han apostado por la desnaturalización del dominio masculino sobre la ciencia moderna, sostenido sobre una gama de instituciones, prácticas e ideologías; así como por la identificación de las condiciones asociadas con la constitución de los sujetos de conocimiento, tales como el género, la etnicidad, y la clase, lo que ha abierto espacio al reconocimiento de los saberes situados (Santos *et al.* 2007). En esta línea, Santos (2010:44) desarrolla el concepto de la «ecología de los saberes», idea que se fundamenta en que «no hay ignorancia o conocimiento en general, porque toda ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular» (véase también Santos 1995, 2007, 2008 y 2009).

Las instituciones de educación superior, y en especial las universidades, tienen un doble reto en relación al enfoque de la ecología de los saberes. En primer lugar, el reto de la reinención de las universidades mismas y, en segundo lugar, el importante reto de producir desde las distintas instancias respuestas a las interrogantes aún pendientes sobre la discriminación y la segregación social. Sobre lo primero, Santos (2012:9) pregunta:

Si aceptamos la idea cada vez más defendida de que el conocimiento está en todas partes, ¿cuál es el impacto de esta idea en una universidad moderna, que fue creada bajo la premisa de que se trataba de una isla de conocimiento en una sociedad de ignorancia?

De acuerdo al autor, todas las distinciones en las que se basa el conocimiento universitario son cuestionadas por el concepto de «ecología de los saberes», pero incluso este cues-

tionamiento va más allá pues, al ser los saberes una práctica social, lo que se está cuestionando realmente es la relación entre la ciencia y la sociedad. Con la ecología de los saberes «la sociedad deja de ser un objeto de cuestionamiento científico y se convierte en sí misma en un sujeto que cuestiona a la ciencia», expresa Santos (2010: 278), y enfatiza que es especialmente relevante diferenciar la inclusión de las personas de la inclusión de sus saberes.

Hay un sector creciente de la sociedad civil desarrollando una nueva y más intensa relación con la ciencia y la tecnología, exigiendo una mayor participación en su producción y en la evaluación de su impacto. En los países multiétnicos y multinacionales comienza a emerger desde el interior de la propia universidad, cuando los nuevos estudiantes de grupos étnicos minoritarios y de otras minorías entienden que su inclusión es una forma de exclusión. Ellos son confrontados con la tabula rasa que se hace de su cultura y de los conocimientos tradicionales de sus comunidades. (Santos, 2010: 279)

En línea con esta postura, durante el «Foro sobre ejes de desigualdad en la educación superior: Propuestas de inclusión social desde la Universidad Centroamericana»,<sup>8</sup> una de las participantes procedente de la Costa Atlántica del país, representante de un grupo étnico minoritario, señalaba la importancia de ver la inclusión de minorías étnicas en la educación universitaria, más allá de su ingreso en las universidades de la capital, reconociendo, de manera paralela, la importancia de incluir en los contenidos académicos conocimientos endógenos y pertinentes. Esta idea enfatiza, por tanto, que no basta con democratizar el acceso a las universidades, brindando espacios a grupos marginados históricamente, sino que se deben democratizar los saberes, en el sentido

8. El foro fue realizado el día 8 de noviembre de 2012, en el marco del proyecto MISEAL.

de reconocer el valor de los conocimientos de estos grupos y de sus prácticas sociales, y de generar saberes diversos que rompan con el estatus marginalizante. Es decir, se deben generar conocimientos que conduzcan al entendimiento y la solución del fenómeno de la discriminación y la exclusión social, lo cual es una responsabilidad de las universidades en su sentido más amplio.

Según Santos, este segundo reto se vuelve aún más complejo al analizar la producción de conocimiento formal en las últimas décadas, en tanto el valor del conocimiento se mide cada vez más en relación al mercado. En países como Nicaragua, podemos identificar, entre otros fenómenos, la privatización creciente de la educación universitaria, la eliminación y bajo perfil de carreras humanísticas en contraste con el auge de carreras más «mercadeables», y los cambios en los currículos académicos en función de las habilidades y saberes que el mercado de trabajo «necesita». En este sentido, dado que el mercado no necesita una respuesta a la marginación social, sino que más bien se nutre de la misma, el espacio para la producción de estos conocimientos se presenta cada vez más limitado en las universidades, produciendo lo que Santos (2012:9) denomina «conformistas competentes» en lugar de «rebeldes competentes», y refiriéndose al conocimiento como «mercancía y no como un bien público.

Vale la pena, entonces, hacernos con él la pregunta: ¿Qué va a pasar con el imperativo de hacer que la universidad sea relevante para las necesidades de la sociedad, dando por sentado que esas necesidades no son reducibles a las necesidades del mercado y, de hecho, puede contradecirlas?» (Santos, 2012:12).

## Conclusiones

Inicié esta ponencia haciendo las preguntas siguientes: ¿Cómo comprender la exclusión social en el ámbito de la

educación superior? ¿Cómo diseñar e implementar medidas que faciliten el acceso a las universidades de grupos tradicionalmente marginados? ¿De qué manera podemos facilitar la inclusión social de estas poblaciones, yendo más allá de enfoques asistencialistas o cosméticos? En esta sección me gustaría indicar algunos elementos de la reflexión planteada, que podrían ayudarnos a contestar estas preguntas.

Me gustaría señalar tres conclusiones que saco del análisis de los diagnósticos sobre exclusión social realizados en la Universidad Centroamericana, del examen de los conceptos de exclusión social e interseccionalidad, y de las valiosas contribuciones de Foucault y Boaventura de Sousa Santos sobre el campo del saber y la justicia social. La primera conclusión es que la exclusión social es un proceso complejo, que atañe diversas dimensiones de la vida de las personas: el acceso a recursos, la fragilidad o fortaleza de las relaciones sociales, la existencia y ejercicio de los derechos legales, y elementos relacionados con la propia significación, identidad y autoestima. En este sentido, la inclusión social en las universidades pasa por reconocer las importantes desventajas estructurales con las que los grupos marginados se encuentran, así como elementos de la cultura organizacional, formas de relación social en el interior de estos espacios, normativas formales que aseguren el cumplimiento de derechos de estas poblaciones, y el fortalecimiento de las identidades de estas personas. No basta, por tanto, con el acceso basado en la libre competencia, sino que se debe procurar un acceso y permanencia basados en el reconocimiento de estos distintos elementos, considerando que la política «neutra» es una política excluyente.

La segunda conclusión es que la exclusión o marginación es, por un lado, multifacética, pero además se produce y vive de distintas maneras dependiendo de la combinación de las distintas identidades de las personas: de género, sexuales, étnicas, raciales, de edad, de clase, de discapacidad. En este sentido, las políticas de inclusión social deben incorporar



estas variables por separado y en relación, no en términos aditivos únicamente ni en base a un modelo locacional, sino en términos de analizar los procesos y sistemas que producen exclusión a distintas personas traspasadas por una o varias identidades marginadas, en contextos concretos.

Esto significa un acercamiento a los procesos no desde categorías preestablecidas de quiénes son los grupos marginados, sino desde una mirada abierta que haga preguntas concretas sobre formas de exclusión en contextos determinados. Esta mirada no puede darse si no es desde un acercamiento cuantitativo y cualitativo al fenómeno, identificando la representación o exclusión de ciertos grupos, pero además las normas explícitas e implícitas que están justificando la exclusión de algunos.

Y la tercera conclusión es que las universidades tienen actualmente el importante reto de romper con la exclusión social, tanto en el interior de las mismas como en la sociedad en general. Este reto se complejiza al analizar las dinámicas de mercado en las que las mismas se han visto envueltas, y las lógicas utilitaristas sobre las cuales se van construyendo cada vez en mayor medida los conocimientos.

No se puede hablar de inclusión social en las universidades si no se habla de justicia cognitiva y si no se abre el espacio a los saberes y prácticas sociales de los grupos que la sociedad margina. Se debe, por tanto, desnormalizar lo dominante y poner en diálogo los saberes de distintos grupos sociales, para identificar estrategias de lucha hacia la discriminación y la exclusión. No se puede hablar de inclusión social en las universidades si estas no están dispuestas a dar la batalla en el plano epistémico, generando espacios para el desarrollo de «rebeldes competentes», en lugar de «conformistas competentes», con un sistema de relaciones humanas global, evidentemente colapsado.

## Bibliografía

- AWID (2004). «Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica». *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9 (1-8).
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (1995). *Public Welfare Services and Social Exclusion: The Development of Consumer Oriented Initiatives in the European Union*, Dublín.
- Ferree, M. (2009). «Intersectional framing: The implications of American and European approaches for feminist politics», documento presentado en la conferencia Celebrating Intersectionality? Debates in a multifaceted Concept in Gender Studies, Goethe-University Frankfurt (22-23 enero).
- Foucault, M. (1970). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, Londres: Tavistock.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*, (trans. A. M. Sheridan Smith), Londres: Routledge.
- García, J. (1998). *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*. Madrid: HOAC.
- Pérez, K., y M. Eizaguirre (s.f.). «Exclusión Social». Consultado el 15 de octubre de 2012 <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>
- Santos, B.S. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nueva York: Routledge.
- Santos, B.S., J. Arriscado, y M.P. Meneses (2007). «Introduction: Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference», en Boaventura de Sousa Santos (ed.) *Another Knowledge is Possible*, pp. x-xxxix. Londres y Nueva York: Verso.
- Santos, B.S. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Plural Editores-CLACSO-CIDES-UMSA.
- Santos, B.S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI: CLACSO.
- Santos, B.S. (2010). «The University in the Twenty-First Century», en M. Apple, S. Ball y L.A.Gandin (eds.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Santos, B.S. (2012) «The University at a Crossroads». *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* X (1): 7-16.

# La tradición del pensamiento crítico latinoamericano: una base necesaria en la formación sociológica

## Reflexiones sobre la autonomía del pensamiento sociológico latinoamericano

*Blas Segundo Zubiría Mutis*

División de Humanidades y Ciencias Sociales (DHCS/ UNINORTE).  
Universidad Nacional del Norte. Colombia

«La unidad de nuestros pueblos no es simple quimera de los hombres sino inexorable decreto del destino».

Simón Bolívar

### Introducción

En las páginas iniciales de *Cien Años de Soledad*, Gabriel García Márquez nos narra con su maestría literaria que «todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la aldea, y con un grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos».<sup>9</sup> El arribo a Macondo de los nómadas aventureros, atraídos por el canto de los pájaros, permitió el encuentro de Melquíades, «un gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrión» con José Arcadio Buendía, el venerable patriarca, primero de la estirpe, «cuya desafortunada imagina-

9. Todos los entrecomillados son citas textuales de García Márquez, Gabriel (1980). *Cien años de soledad*. Bogotá; Círculo de Lectores.

ción iba siempre más lejos que el ingenio de la naturaleza, y aún más allá del milagro y la magia».

Entre los dos hombres se tendió un hilo invisible, un hilo fuerte y poderoso que acercó dos mundos comunicados hasta ese momento: el de un conocimiento surgido en otras latitudes con el de la capacidad indagatoria, de la curiosidad intelectual para conocer de aquellos que vivían en un mundo «tan reciente que muchas cosas carecían de nombre y era necesario señalarlas con el dedo». Esa amistad permitió paulatinamente que Macondo dejara de ser «una aldea de veinte casas de barro y caña brava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos», para vivir el esplendor y las vicisitudes que a lo largo de todo un siglo habían sido ya predestinadas en los antiguos pergaminos escritos en sánscrito, «cifrado los versos pares con la clave privada del emperador Augusto, y los impares con claves militares lacedemonias».

Esta relación entre Melquíades, aquel que llevó a Macondo en cada uno de sus viajes los descubrimientos deslumbrantes de un mundo que avanzaba a zancadas vertiginosas, y el patriarca inicial de la estirpe Buendía, que demostró siempre una imaginación desaforada y un ansia profunda de conocimiento, sirve de metáfora adecuada para generar algunas reflexiones sobre la autonomía del pensamiento sociológico latinoamericano, aunque, como sucede con toda obra abierta, a la manera de Eco (1992), queden también en el tintero otras posibles interpretaciones válidas.<sup>10</sup> Se pudiera anotar que, el recurso empleado por García Márquez, nos permite develar las claves metafóricas que la novela encierra y sustentar entonces que los inventos llevados por Melquíades a Macondo representan los avances de la ciencia y del desarrollo tecnológico que los países centrales dominantes han

10. Una de esas interpretaciones pudiera ser toda la carga de colonialidad del saber (y por tanto del poder, como lo sugiere Aníbal Quijano) que se encuentra también en *Cien Años de Soledad*.

consolidado históricamente. Melquíades llevó los imanes, «la octava maravilla de los sabios alquimistas de Macedonia [y] fue de casa en casa arrastrando dos lingotes metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos, las pailas, las tenazas y los anafes se caían de su sitio, y las maderas crujían por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse»; llevó el catalejo y la lupa, el último descubrimiento de los judíos de Ámsterdam mientras él mismo pregonaba «La ciencia ha eliminado las distancias. Dentro de poco el hombre podrá ver lo que ocurre en cualquier lugar de la tierra, sin moverse de su casa». Sin olvidar que fue Melquíades quien obsequió a José Arcadio Buendía unos mapas portugueses, varios instrumentos de navegación y un laboratorio de alquimia.

Pero también nos permite develar que en la imaginación y la capacidad de inventiva de José Arcadio Buendía, para tratar de utilizar ese conocimiento, sabido en otras latitudes, ignorado en Macondo, con un espíritu de adecuación y utilidad propia, se puede leer la metáfora de la búsqueda permanente de autonomía por parte del saber sociológico latinoamericano. La imaginación de José Arcadio Buendía, quien trató de utilizar los imanes para desentrañar el oro de la tierra, que quiso utilizar la lupa como un arma de guerra y «se expuso él mismo a la concentración de los rayos solares y sufrió quemaduras que se convirtieron en úlceras», entregado por entero a sus experimentos tácticos con la abnegación de un científico, el mismo que «un martes de diciembre, a la hora del almuerzo, soltó de un golpe toda la carga de su tormento que le había producido su infatigable vigilancia de noches enteras sobre el curso de los astros y su capacidad superior a su propio entendimiento que por pura especulación astronómica, le permitió construir una teoría ya comprobada en la práctica: que la tierra era redonda como una naranja», puede considerarse una metáfora válida para reflexionar sobre varios tópicos importantes que indagan sobre la posible autonomía del pensamiento sociológico latinoamericano.

Uno de los puntos fundamentales de reflexión por parte del pensamiento sociológico latinoamericano es su posibilidad de romper epistemológicamente con los encadenamientos que lo vinculan a la matriz originaria del pensamiento sociológico europeo. En diversos momentos –sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, donde existe coincidencia por parte de los historiadores del pensamiento sociológico latinoamericano en considerar que se logró la institucionalización plena con el surgimiento de las carreras de sociología y la profesionalización en varias universidades latinoamericanas (Alarcón, 2003; Osorio, 1994; Roitman, 2008; Torres Rivas, 1990)– este tema se ha discutido desde diversas perspectivas y valoraciones.

Así, por ejemplo, en el IX Congreso Latinoamericano de Sociología promovido por ALAS en 1969 en México, una de las comisiones lideradas por Orlando Fals Borda se preguntó por la crisis de la Sociología en América Latina y de esas reflexiones surgió una nueva propuesta de sociología crítica que examinó la posibilidad de lograr para América Latina un pensamiento con mayor nivel de autonomía (Conclusiones, 1970; Fals, 1969). Sin embargo, podemos encontrar antecedentes importantes sobre esta preocupación desde el siglo XIX con la obra de José Martí, así como en el siglo XX con la obra de Guerreiro Ramos (1959) y Costa Pinto (1963). La obra de Fals Borda *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual* (Fals, 1970) se enmarca dentro de esta tradición, la cual ha continuado profundizándose con nuevas propuestas de reflexión, con lo que se conoce como la postura decolonial: Aníbal Quijano (2011), en compañía de otro grupo de sociólogos –como Edgardo Lander (2011)–, antropólogos –como Arturo Escobar (2011)–, filósofos –como Enrique Dussel (2009; 2011)– y semiólogos –como Walter Mignolo (2003; 2004; 2007; 2011)– han retomado el tema, profundizando en sus tesis sobre el colonialismo del poder y el colonialismo del saber; Francisco López Segrera, en su momento Consejero Regional de Ciencias Sociales para

América Latina y el Caribe de la Unesco se preguntó: «¿es posible un pensamiento social no eurocéntrico en América Latina?» (2011).

Si bien la respuesta a esta pregunta es sí, nos interesa plantear que para la formación sociológica de los latinoamericanos se hace imprescindible fortalecer la tradición del pensamiento crítico que ha tomado como suya la tarea de generar ese pensamiento social no eurocéntrico y contribuir con ello a las transformaciones exigidas para nuestras sociedades. Fortalecer esta tradición implica investigar permanentemente los antecedentes históricos del debate y la actualización del mismo. Implica adelantar un recorrido histórico que permita –en el contexto de los paradigmas imperantes, con las teorías generales y las teorías sustantivas que se debatían, así como las preocupaciones centrales de reflexión sobre las regularidades empíricas constatadas– valorar las reflexiones que se han hecho frente a este tópico y plantear nuevos elementos para un debate que genera interesantes discusiones, siempre renovadas, y que por su permanente actualidad mantiene una vigencia perenne, no solo para el pensamiento social latinoamericano, sino para el estatus mismo de la ciencia social, por su pretensión siempre válida de un conocimiento universal.

Este aspecto es el que nos ocupa en el presente ensayo por lo que implica para la formación de nuestros sociólogos el reconocimiento de esta tradición. Atilio Boron planteó en su momento que no deberíamos «ahorrar esfuerzo alguno en nuestro empeño por recuperar una tradición de pensamiento tan crítica como la que América Latina alumbró en la segunda mitad del siglo veinte» (2006, p. 11), pero de igual manera consideró que la posibilidad de concretar este proyecto de renovación del pensamiento crítico no iba a ser posible desde el seno de la academia –es decir, desde las universidades y los centros de investigación– pues esta «ha sufrido en un proceso involutivo que la ha tornado sumamente refractaria a todo pensamiento crítico» (Boron, 2006, p. 11).

La apuesta es, por tanto, a partir de este reconocimiento, asumir el reto que desde la academia se tiene para fortalecer la tradición crítica de dicho pensamiento.

### **Una experiencia docente: preguntas iniciales para la reflexión sobre el pensamiento sociológico latinoamericano**

Al inicio de cada semestre realizo una actividad pedagógica con mis estudiantes de Pensamiento Sociológico Latinoamericano y del Caribe de octavo semestre del programa de sociología de la Universidad del Atlántico. Les pido su opinión de si creen que existe un pensamiento sociológico latinoamericano o si existen sociólogos latinoamericanos. Semestre tras semestre, la respuesta mayoritaria es la segunda opción; casi nunca alguien escoge la primera y son pocas las excepciones que escogen las dos opciones, por lo general, argumentando con cierta lógica que si existen sociólogos latinoamericanos debe existir pensamiento sociológico latinoamericano.

El ejercicio enriquece el debate cuando lanzo una segunda pregunta generadora para la reflexión, idéntica a la primera, solo que en esta ocasión cambio el escenario geográfico y lo traslado a Europa. Las respuestas son diametralmente opuestas y hasta los mismos argumentos que se escucharon para el caso latinoamericano permiten una reflexión más centrada y una posibilidad de exploración más argumentada si se toman como referentes a los sociólogos europeos y su producción. En este caso, la segunda opción es la unánimemente escogida. Y los estudiantes no solo opinan –es decir, se expresan desde su doxa– que sí existe un pensamiento sociológico europeo, sino que están seguros de que lo saben –es decir, argumentan desde su episteme. Y lo hacen con tal convencimiento porque, a lo largo de los siete semestres anteriores han escuchado, han leído, han estudiado, han debatido a Marx, a Durkheim, a Weber, a Simmel, a Luhmann, a Bourdieu, a



Morin, a Touraine, a Elías, a Pareto, a Mosca, a Beck, a Giddens o Castells, para citar solo algunos.

En este debate inicial, caen en la cuenta de que el argumento válido de escoger las dos opciones por establecer entre ellas una relación causal, si bien es cierta necesariamente no lo es tanto suficientemente. Cuando se argumenta que sí existe pensamiento sociológico latinoamericano porque existen sociólogos latinoamericanos que con sus estudios, sus producciones, sus debates, sus investigaciones, sus interacciones en redes, etc., lo producen se puede estar argumentando desde una relación espuria que no es la que indudablemente se quiere generar con la pregunta inicial.

En el fondo, la aparente obviedad de la pregunta guarda una importancia capital para entender la naturaleza del conocimiento científico, así como, de manera más concreta, el desarrollo histórico de nuestra disciplina. La reflexión permite llegar a unos consensos iniciales que se dan por sentado, pero que con la pregunta se problematizan. Por ejemplo, se da por sentado lo que ya se sabe desde el recorrido que han hecho sobre la sociología como disciplina científica social: que esta es un producto de la modernidad europea, que sus antecedentes y preformadores más cercanos al surgimiento de la misma están en Saint Simón y Augusto Comte<sup>11</sup> (Marini, 2008). Pero se problematiza porque entienden que en un sentido riguroso no todos los sociólogos europeos producen pensamiento sociológico al mismo nivel que nos permita identificar en ellos una unidad paradigmática. Se percatan de que el reconocimiento de este pensamiento sociológico se da por los aportes de hombres como Marx, Weber, Durkheim o Simmel, a quienes se les reconoce en su producción intelectual el aporte de paradigmas (Kuhn, 2004) o la creación de escuelas sociológicas (Martindale, 1979; Ritzer, 1993) con una pretensión de universalidad, es decir, no solo válidos para los

11. A pesar de que en la historia del pensamiento sociológico se reconozca la existencia precursora de Ibn Jaldún (Ritzer, 1993; Le Goff, 1991; Reyes Morris, 2006).

Europeos, sino para la sociedad humana en su conjunto. La historia de la lucha de clases es la historia de la humanidad propia del paradigma marxista, con fundamentos epistemológicos en el materialismo dialéctico y con pretensiones explicativas en el materialismo histórico; la teoría de la acción social weberiana con la interacción humana guiada por fines donde el proceso de racionalización es fundamental para entender el desarrollo de la modernidad; el positivismo durkheimiano para epistemológicamente tratar los hechos sociales como cosas y para entender que la evolución estructural de la sociedad moderna se basa en el principio del aumento combinado de complejidad y diferenciación; las leyes naturales del darwinismo llevadas al terreno social por Spengler para explicar el desarrollo histórico de las sociedades son muestras de dichos paradigmas propios de la matriz originaria europea.

Por lo tanto, preguntas centrales por responder –aunque también se pueden plantear otras que dinamizan el debate–<sup>12</sup> serán: ¿el pensamiento sociológico latinoamericano ha producido paradigmas como los europeos? ¿Sería el reconocimiento de estos paradigmas el criterio válido para afirmar su existencia? Y de ser así ¿ello implica necesariamente una matriz autónoma, no eurocéntrica, o esa autonomía propuesta por algunos es realmente imposible?

En el presente ensayo reflexionamos sobre la necesidad de reconocer y alimentar la tradición del pensamiento crítico latinoamericano, como uno de los desafíos fundamentales de las ciencias sociales en América Latina.<sup>13</sup> Nuestro interés

12. ¿Pensamiento europeo, y por qué no alemán, francés o inglés? ¿Por qué la exigencia de autenticidad u originalidad para los latinoamericanos si a los clásicos europeos o norteamericanos les aceptamos la influencia como en el caso de las tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo, o los reconocemos como unidad a pesar de que hay distancias enormes entre ellos que no reconocen tradiciones de suma valía como la de Weber ignorándose con Durkheim?

13. Un solo ejemplo de ello, que por su contexto y la personalidad de quien lo planteó fortalece la idea de la perenne reflexión, sobre todo en sus implicaciones políticas, lo que no es una argumentación que se pueda desechar ya que se halla

se articula a la formación que reciben los sociólogos latinoamericanos frente a nuestra propia tradición: es necesario reconocer, discutir y enriquecer dicha tradición para lograr que el espíritu crítico que la mueve, es decir, la intencionalidad y el compromiso por transformar la realidad latinoamericana, se convierta en un eje fundamental de la formación de nuestros sociólogos.

Nuestros sociólogos en formación deben acercarse al estudio de aquellas propuestas que han intentado construir esa autonomía, que se han cuestionado sobre sus límites, que han contrastado argumentos –a favor y en contra– de un debate que permanece abierto y que tiene implicaciones no solo epistemológicas, sino políticas para la sociología latinoamericana. Se parte de una evidencia histórica incuestionable: la sociología como disciplina científica nació en la Europa Moderna y se expandió universalmente (Marini, 2008). Pero esa expansión algunos la ven como un fenómeno de imposición, de colonialismo del poder y del saber –Quijano, Dussel, Mignolo, Fals– que ha castrado la autonomía de América Latina y ha impuesto miradas erróneas. Es indispensable, entonces, un recorrido histórico que permita analizar la tensión que existe entre la autonomía del pensamiento crítico latinoamericano y la pretensión universalista de los paradigmas sociales dominantes, de tal manera que se mantenga el compromiso de estudiar, comprender y modificar las condiciones historicosociales de nuestros países y nuestra región en el contexto mundial y el de mantener un diálogo con la ciencia que se produce en otros contextos geográficos culturales –incluyendo por supuesto a Europa y Norteamé-

---

en el núcleo mismo de la discusión en el terreno de la naturaleza de la ciencia, fue el discurso del presidente del Ecuador, Rafael Correa, en la celebración del 50° Aniversario de la Flacso. En palabras de Rovira Mas (2008), en el discurso de Correa quedó claramente establecido que uno de los desafíos fundamentales que tienen hoy las ciencias sociales en América Latina es «el desentrañar los mecanismos de reproducción de la dependencia académica y el análisis de sus consecuencias» (p. 273).

rica, pero reconociendo la validez del pensamiento que se produce en África, Asia u Oceanía—. La formación de nuestros sociólogos debe mantener el diálogo permanente con los clásicos y no perder de vista que una postura extrema contra el eurocentrismo corre el riesgo de convertirse en otro tipo de etnocentrismo: «negar la tradición occidental para construir un lenguaje que por exceso de autenticidad se convierta en un nuevo modelo de etnocentrismo y en la instauración de otro monólogo; por el contrario, se trata de construir lenguajes de comprensión que puedan tramar un diálogo epistémico» (Guzmán, 2006, 47).

### **Un recorrido histórico: las tres etapas en el pensamiento sociológico latinoamericano**

Los análisis históricos que han tratado de construir una periodización del pensamiento sociológico latinoamericano han coincidido en señalar tres etapas que en conjunto ha atravesado. Si bien se pueden tomar distintos criterios de periodización de acuerdo con los objetivos que se persigan o teniendo en cuenta las particularidades de cada país,<sup>14</sup> consideramos que, una línea de tiempo que permite mirar la evolución del pensamiento sociológico latinoamericano en su desarrollo como disciplina científica, puede tomar como criterio válido el proceso de institucionalización y profesionalización de la sociología en América Latina. Sabemos que dicho proceso analizado individualmente por estados naciones nos arroja algunas diferencias significativas dadas el desarrollo mismo de la sociología y de la ciencia social en su conjunto, que ha sido diversa: no es lo mismo el proceso de institucionalización en México, Brasil, Argentina o Chile, por poner los cuatro países que, mirados históricamente,

14. Como en el trabajo «Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa» adelantado por Gerónimo de Sierra, Manuel Antonio Garretón, Miguel Murmis y Helgio Trindade (Trindade, 2007, pp. 17-52).

han demostrado fortalezas innegables en este desarrollo, con aportes significativos en todos los campos, que el proceso en países que, de alguna manera, pudiéramos considerar con desarrollos intermedios, como Colombia, Venezuela o Perú, o de aquellos que han tenido un desarrollo mucho más incipiente, como Panamá, Nicaragua o El Salvador.

Pero mirando el bosque y no los árboles, se pueden señalar tres grandes etapas históricas si tomamos como criterio para la periodización la institucionalización de la sociología. Una primera etapa llamada *presociológica* –no sin serios cuestionamientos ante este rótulo por varios autores (Roitman, 2008; Alarcón, 2003)–, que tiene como característica esencial ser fundamentalmente ensayística, con un marcado tinte filosófico y, de hecho, hasta especulativo; una segunda etapa *de transición* en la que algunos autores, sin abandonar del todo las miradas filosóficas y las reflexiones especulativas, combinan estos elementos con la indagación empírica basada en las reglas y métodos de la investigación científica; y una tercera etapa de *institucionalización y profesionalización* propiamente dicha en la que se aplica con mayor rigor el proceso de verificación como requisito esencial del conocer científico, solo que sin aceptar la separación engañosa entre la teoría y la investigación, de tal manera que se garantice lo que Germani llamó «la superación del empirismo desordenado, por un lado, y de la especulación incontrolada por el otro» (2010, p.v360).

Sin embargo, tenemos que hacer algunas precisiones importantes. La primera, el llamar *presociológica* a la primera etapa no es lo más adecuado, y en ello compartimos observaciones como las de Marcos Roitman (2008), ya que dichas críticas ayudan a precisar las características del período mencionado; la segunda precisión: si bien se data el inicio de la tercera etapa con el surgimiento en la Universidad de Buenos Aires, bajo el liderazgo de Gino Germani, del primer programa de sociología para formar profesionales en esta área específica del saber social, entendemos que la instituciona-

lización como proceso se inicia en el momento mismo en que se data la primera etapa, la *presociológica*, es decir, en el momento mismo en que se empiezan a dictar cátedras de sociología en las Universidades, más concretamente en los programas de derecho. Como proceso, la institucionalización se va dando de manera gradual y se va fortaleciendo en la medida en que la sociología va ganando otros espacios y consolidando otras dinámicas: los centros de investigación en las Universidades, pero sobre todo, los centros de Investigación Regionales –que solo fueron posibles en la tercera etapa con la CEPAL, la FLACSO, la CLACSO, por poner tres ejemplos muy significativos–; la divulgación a la investigación científica mediante revistas –como la *Revista Mexicana de Sociología*, la más antigua de la región, creada en 1939 por Lucio Mendieta y Núñez–, colecciones importantes para divulgar el pensamiento social de los clásicos –como la emprendida por Gino Germani en las colecciones «Biblioteca de Psicología Social y Sociología», en la editorial Paidós– y las grandes casas editoriales que, en un esfuerzo importante, lograron producir una actualización permanente de la reflexión sociológica y de la ciencia social en su conjunto tanto a nivel mundial como latinoamericano –el caso paradigmático e, indiscutiblemente, el más importante de todos por su permanencia en el tiempo y la calidad de su colección, es el Fondo de Cultura Económica de México–. Sin olvidarnos del papel importantísimo jugado por las Asociaciones y la realización de Congresos, como lo ha hecho ALAS desde 1951.

Ahora bien, el hecho de plantear las presentes reflexiones sobre el intento de un pensamiento autónomo a partir del tercer momento –es decir, después de la Segunda Guerra Mundial, cuando surgió la profesionalización de la carrera– no quiere decir que se esté planteando implícitamente que en el periodo *presociológico* y en el período *de transición* la discusión sobre la posible autonomía del pensamiento sociológico latinoamericano o su necesidad no se haya debatido. Sería erróneo considerar que los sociólogos latinoamericana-

nos anteriores al tercer momento –aunque no se les pueda rotular categóricamente como sociólogos, a pesar de que su producción en muchos casos sí lo haya sido– no discutieron la posibilidad de construir una sociología propia. Los autores que han debatido el tema en la tercera etapa han reconocido los antecedentes de otros intelectuales latinoamericanos que abordaron este intento,<sup>15</sup> y la excelente colección emprendida por la CLACSO, *Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño*, es también prueba irrefutable de ello.

### **El IX Congreso Latinoamericano de Sociología, promovido por ALAS: un punto de inflexión**

En la tradición del pensamiento sociológico latinoamericano la necesidad de una sociología crítica gana mayor fuerza y rigor hacia la década de los 70. Un punto de inflexión es, sin lugar a dudas, el IX Congreso Latinoamericano de Sociología, promovido por ALAS y realizado en ciudad de México. Como se expresa en las memorias del congreso:

En primer lugar y en cuanto se refiere a la caracterización de la sociología latinoamericana actual, se pueden señalar tres puntos relacionados. Primero, un rasgo saliente es un continuo y crítico examen retrospectivo hecho con la intención de evaluar su pasado; al mismo tiempo se advierte la tentativa de recuperarlo para construir a partir de él una etapa de desarrollo autónomo. Segundo, otro rasgo relacionado con el anterior es el reconocimiento crítico a la vez que el cuestionamiento de la dependencia de la sociología latinoamericana respecto

15. Incluso Walter Mignolo se remonta aún más en el tiempo y señala: «Yo sitúo mi teoría (decolonial) en el contexto de conocimiento decolonial que encontramos ya en Guamán Poma de Ayala y otros intelectuales posteriores pertenecientes al ámbito social que comprende a quienes el antropólogo Eric Wolf considera “gente sin historia”» (Mignolo, 2007, p. 17).

de los centros culturales de los países desarrollados. (1970, pp. 1369-1370).

Un punto sobre el cual se puede profundizar para entender esta postura en el IX Congreso Latinoamericano de Sociología estriba en que en dicho Congreso se pensó, como una de las áreas de trabajo clave, reflexionar acerca de la crisis de América Latina. Es decir, las reflexiones no tenían una pretensión universalista, sino que estaban cumpliendo con una exigencia de la sociología como ciencia: productora de «diagnósticos localmente situados, con intereses temáticamente restringidos y con conclusiones espacialmente acotadas» (Chernilo, 2011, p. 129). Fals Borda (1969) anotaba que la crisis latinoamericana de que hablaban los sociólogos se alimentaba de una conciencia colectiva sobre dos tipos de problemas fundamentales: la crisis social de América Latina, y la crisis epistémica de las ciencias sociales latinoamericanas, al no aportar adecuadamente soluciones a la primera. Señalaba Fals Borda:

1. Las limitaciones del reformismo (o desarrollismo) y sus campañas, que, aunque bien intencionadas a veces, no han inducido sino cambios marginales en la sociedad; como esta, a pesar de todo, se sigue desorganizando, la crisis ahora exige soluciones más integrales y significativas de tipo estructural. 2. La revelación de los mecanismos propios de una dominación bastarda y de una inicua explotación, lo que lleva a concebir la posibilidad de cortar los vínculos coloniales internos y externos en que ellas se basan, suscitando la confrontación en unos y en otros la represión violenta. (p. 769)

Y reiteraba:

Como veremos más adelante, la sociología, al sufrir la crisis, se reorienta hacia las urgencias actuales de la sociedad. Sin ánimo de abusar de los adjetivos, parecería que la sociología latinoamericana



americana al reorientarse en estos momentos fuera dejando poco a poco su servilismo intelectual –que le ha llevado a la adopción casi ciega de los modelos teóricos y conceptos desadaptados a nuestro medio, pero que tienen sus referentes en Europa y los Estados Unidos–, para tratar de «volar sola» y ensayar su propia interpretación de nuestras realidades. (Fals Borda, 1969, p. 771)

A partir de aquí, Fals Borda (1969) comienza a rotular este nuevo intento como el de una sociología comprometida, y señala que sus orígenes están en los inicios mismos de la institucionalización y profesionalización de la sociología que se dio en América Latina en la década de los 50, especialmente en Argentina, Colombia y Venezuela. También reconoce la importancia de la FLACSO y de los trabajos de la CEPAL. Anota como pioneros en este intento por crear una sociología autónoma a

Alberto Guerreiro Ramos y Sergio Bagú [...] Guerreiro Ramos, en especial, hizo disquisiciones completas sobre la «ley del compromiso del investigador», la heteronimia y autonomía científicas, la «sociología consular» y otros conceptos hoy corrientes que en aquella época eran heréticos, lo cual hace de él un verdadero pionero de la «sociología comprometida». [Otro] momento clave en esta transición parece haber sido la organización del seminario sobre «Resistencias a mudanza» en el Centro de Río de Janeiro, en 1959, entonces colocado bajo la dirección de Luiz A. Costa Pinto, otro de los grandes promotores de la «sociología comprometida». (p. 772)

En este breve recorrido histórico realizado por Fals (1969) señala que en 1961 aparecen algunas observaciones críticas planteadas por Octavio Ianni dirigidas a la aplicación del método científico y a la orientación de la sociología. También en ese año, entre otros trabajos meritorios, se registra el de Camilo Torres, entonces profesor de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, titulado «El

problema de la estructuración de una auténtica sociología latinoamericana», que es un planteamiento franco sobre la incidencia de los valores en los enfoques metodológicos. Para Fals, en 1963 aparecen dos obras capitales, ambas brasileras, en las que se plantea con mayor precisión el nuevo papel del sociólogo –y del intelectual– ante el desarrollo de la región y sus problemas: la obra de Luiz A. Costa Pinto, *La sociología del cambio y el cambio de la sociología*, y la de Florestan Fernandes, *La sociología en tiempos de la revolución social*.

No podemos realizar este acercamiento histórico como único indicio de la reflexión si no tenemos en cuenta que el nudo central de lo que podemos llamar un intento propio de sociología crítica, distinta a lo que se conoce en la tradición del pensamiento sociológico universal por este mismo concepto, lo constituye una reflexión política y académica sobre el quehacer del sociólogo. Y lo que centró esta discusión fue el concepto de compromiso. Si queremos definir el intento surgido a partir de todas estas reflexiones, debemos tener presente que fue precisamente la discusión en torno a cuál debía ser el compromiso de la sociología latinoamericana no solo por estudiar nuestras más urgentes realidades, por conocerlas con rigor científico, sino fundamentalmente por comprometerse con las transformaciones necesarias. Es este el nudo central que mantiene todavía la vigencia en las discusiones acerca de la posibilidad de un pensamiento autónomo para América Latina. Lo anota con precisión José Antonio Mazzela (2006) cuando nos recuerda que si hacemos un diagnóstico de una situación y encontramos la necesidad de cambiar, ello implicará necesariamente el deseo de cambiar, la voluntad de cambiar y la capacidad de cambiar:

Es decir, si se necesita cambiar, se pondrá en juego el querer cambiar, el poder cambiar y el saber cómo cambiar, a sabiendas de que la progresión no será sino dialéctica, con avances y retrocesos, con equilibrios y desequilibrios, con estabilidades e inestabilidades, con órdenes y desórdenes, con situaciones

predecibles y cuestiones impredecibles, con determinaciones e indeterminaciones, con resultado y consecuencias, mejores unas veces y peores otras. (p. 236)

## **Una tarea para la formación: ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en América Latina?**

López Segrera (2011) se formuló la anterior pregunta y se contestó categóricamente que sí. Argumentó su respuesta sobre la base de reconocer que, si bien la sociología tiene un conjunto de tres axiomas principales que constituyen lo esencial del legado de las ciencias sociales, también debemos reconocer que los latinoamericanos hemos logrado construir nuestros propios paradigmas o axiomas claves<sup>16</sup> y los hemos incorporado al pensamiento social universal, así como también un conjunto de teorías de alcance medio válidas para la comprensión científica de nuestra sociedad que van desde los estudios de antropólogos como Darcy Ribeiro, Nestor García Canclini y Arturo Escobar, de teólogos como Gustavo Gutiérrez y Leonardo Boff, filósofos como Enrique Dussell y Walter Mignolo, y por supuesto sociólogos como Florestan Fernández, Orlando Fals Borda, Aníbal Quijano, Fernando Enrique Cardozo y Pablo González Casanova, entre otros.

Pero, desafortunadamente, la enseñanza de las ciencias sociales en nuestras universidades no reconoce adecuadamente el valor de estos paradigmas y teorías de alcance medio. No se establece en la formación de nuestros profesionales un diálogo entre los paradigmas dominantes de las ciencias y los paradigmas generados en América Latina. El peso de la tradición eurocentrista es tanto que la enseñanza se basa en esos paradigmas y, si bien en algún momento se puede

16. Los axiomas de Durkheim, Marx y Weber. Para el caso latinoamericano los axiomas del capitalismo colonial de Sergio Bagú, «centro-periferia» de Raúl Prebisch, «subimperialismo» de Ruy Mauro Marini; y el axioma «dependencia» de Theotonio dos Santos. (López Segrera, 2011).

reconocer la existencia de un conocimiento surgido desde y para América Latina, este se toca de manera tangencial o precaria, como una simple referencia.

¿A qué obedece esta realidad? La tradición del pensamiento crítico latinoamericano ha indagado sobre ello. Es el caso de Aníbal Quijano, quien ha trabajado con rigor sociológico la propuesta de la colonialidad del poder y del saber. A partir de sus reflexiones históricas sobre el proceso de colonización en América Latina y su vinculación de este proceso a la modernidad, como la otra cara no reconocida de la misma, Quijano ha insistido en varias ideas claves encaminadas a sustentar la necesidad de una ciencia no eurocéntrica. Su crítica historicosocial parte del hecho innegable que conllevó la construcción de un patrón de legitimidad de la explotación a partir de la idea de raza impuesta por los europeos durante la conquista de América. Esta idea de una raza superior a las otras sirvió para darle un nuevo aire de legitimidad a las de por sí antiguas ideas y prácticas en las relaciones de dominación basadas en la superioridad de los dominantes y en la inferioridad de los dominados. Aunado a esta nueva legitimidad, la dinámica real en cuanto a

las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos, fueron articuladas alrededor de la relación capital-salario (en adelante capital) y del mercado mundial. Quedaron incluidas la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario. (Quijano, 2011, p. 204)

Esta universalización producto del proceso de modernización y de la expansión del capitalismo a nivel mundial le sirvió a Europa para concentrar «bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento» (Quijano, 2011, p. 209). Como bien lo señala Quijano, este proceso ha sido estudiado no solo para América

Latina, como lo hicieron Edmundo O’Gorman, José Rabasa o Enrique Dussel, sino también para África, con los estudios V.Y. Mudimbe, y para Asia, con los de Edward Said.<sup>17</sup>

La represión impuesta por la colonización europea no solo se dio en las formas propias de organización social y económica de los pueblos sometidos, sino también en las formas de producción de conocimientos, «su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad» (Quijano, 2011, p. 209-210). Este etnocentrismo tenía como fundamento y justificación la clasificación racial de la población del mundo después de América, lo que permitió que «las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, es decir Europa Occidental, y el resto del mundo, fueran codificadas en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno». (Quijano, 2011, p. 211).

Para Quijano –lo mismo que para los otros autores que han pensado la decolonialidad articulada a la modernidad– la crítica que debe hacerse para poder alcanzar un pensamiento latinoamericano propio, debe partir de reconocer que los europeos se imaginaron «ser no solamente los portadores exclusivos de tal modernidad, sino igualmente sus exclusivos creadores y protagonistas [...] [y fueron] capaces de difundir y de establecer esa perspectiva histórica como hegemónica dentro del nuevo universo intersubjetivo del patrón mundial de poder» (Quijano, 2011, p. 212). Así pues, mientras no cuestionemos este presupuesto básico y entendamos que el cambio histórico no puede ser unilineal, unidireccional, secuencial o total estaremos apresados en una cosmovisión

17. Edmundo O’Gorman, *La Invención de América*. Fondo de Cultura Económica, México, 1954; José Rabasa, *Inventing America*, Norman, Oklahoma University Press, 1993; Enrique Dussel, *The Invention of the Americas*. Continuum, Nueva York, 1995; V.Y. Mudimbe, *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*, Bloomington University Press, Bloomington, 1988; Edward Said, *Orientalism*, Vintage Books, Nueva York, 1979.

eurocentrista que no nos permitirá producir un conocimiento autónomo.

También Mignolo coincide con Quijano en la revisión histórica de la modernidad con su lado oscuro, la colonialidad, para proponer, con base en estas premisas, un proceso de decolonización. Al igual que Escobar (2011), que Dussel (2009, 2011), que Bolívar Echeverría (2008), el proyecto de reflexión de Mignolo se enmarca en la reflexión de la dicotomía modernidad/colonialidad, con seis premisas básicas que refuerzan la idea de que no existe modernidad sin su lado oscuro, la colonialidad, siendo esta dicotomía la matriz colonial de poder originada en Europa, a partir del siglo XVI, que con la Ilustración y la Revolución Industrial como procesos históricos inició el camino de Europa hacia la hegemonía capitalista que llegó hasta la Segunda Guerra Mundial, cuando Estados Unidos se apropió del liderazgo imperial que antes habían gozado, en distintas épocas, España e Inglaterra (Mignolo, 2007, 18).

Ahora bien, para Mignolo lograr una mayor autonomía del pensamiento sociológico, es decir, una decolonización, exige construir el paradigma de la «decolonialidad», que incluye la modernidad, pero pone el acento en la coexistencia y la simultaneidad. Ello exige un giro gnoseológico decolonial o instaurar la naturaleza de un pensamiento crítico nuevo, distinto al pensamiento crítico europeo de la escuela de Frankfurt, y para ello se requiere lo que Mignolo llama una postura: la geopolítica y corpo-política, en la cual la reflexión tenga presente desde dónde se reflexiona, tanto en términos de relaciones de poder estratégicas en bloques globales que la historia ha ido conformando, como en términos de relaciones de intersubjetividad entre los individuos producidas por las relaciones de dominación colonial. Lo que propone Mignolo es que la decolonialidad se logra desde el reconocimiento de un «dónde» que es geográfico, en este caso, la América Latina colonial, y que es personal, en este caso, de negros e indígenas o minorías acalladas en la historia por la dominación.

Así lo ejemplifica muy bien cuando toma como promotores de este pensamiento crítico decolonial del Caribe la obra de Frantz Fanon y de Aimé Césaire. Señala Mignolo:

sería demasiado esperar que un hombre blanco judío de Europa (Horkheimer) pudiera a la vez pensar como un hombre negro de Martinica [...]. El «dónde» de Césaire radica en lo biográfico (el cuerpo negro en un mundo moderno/colonial hecho a la medida y gusto de un cuerpo blanco) y en lo geográfico (el Caribe atravesado por los intereses y la rapiña imperial de España, Francia, Holanda e Inglaterra). (Mignolo, 2006, pp. 197- 202)

Y concluye:

Por ello, la colonialidad del ser requiere el «dónde» (geopolíticamente y corpo-políticamente marcado). El «dónde» debe incorporarse aquí puesto que es en el cambio geohistórico y biográfico de terreno en el que se asienta el giro epistémico decolonial. «Soy donde pienso» se titula la segunda parte de Historia Locales/diseños globales. (Mignolo, 2006, p. 201)

De ahí que, en conclusión, debemos tener presente en la formación de nuestros sociólogos, el trípode del pensamiento crítico latinoamericano, es decir, «la recuperación de la historia, la ubicación desde la realidad desde la que se construye el conocimiento y, en fin, el sentido que se le da a ese proceso de conocimiento. Cuando alguno de estos tres soportes se ha debilitado, el «pensamiento latinoamericano no ha sido más que una copia mal hecha de lo que se piensa con respecto a otras realidades» (Sánchez y Sosa, 2004, p. 11).

## Una discusión abierta: ¿y la pretensión universalista de la ciencia?

El pensamiento crítico latinoamericano debe mantener viva la discusión. Uno de los puntos sobre los cuales se debe reflexionar conjuntamente con nuestros estudiantes para enriquecer la tradición del pensamiento crítico se centra en la siguiente cuestión: ¿la propuesta de una mayor autonomía del pensamiento sociológico latinoamericano, quiere decir acaso que los sociólogos que así lo defienden se oponen a la pretensión universalista de la sociología como ciencia? ¿Acaso esta postura implicaría, entonces, que el estudio de la realidad latinoamericana le negaría al conocimiento sociológico, surgido de las premisas no eurocéntricas, la validez de un conocimiento universal y solo garantizarían la validez de un conocimiento circunscrito, espacial e históricamente a Latinoamérica?

Daniel Chernilo (2011) reconoce la necesaria e ineludible tensión que se genera entre la pretensión universalista de la sociología y la exigencia normativa, siempre fracasada de la misma teniendo en cuenta que la sociología es «una disciplina dedicada al estudio de la variabilidad, contingencia e impredecibilidad de lo social» (p. 14). Pero también reconoce la existencia de la sociedad mundial (o, pudiéramos decir, la globalización, la universalización de la cultura, la aldea global) y frente a ello,

la sociología debe dar cuenta de este hecho y no puede sino pensar que sus diagnósticos localmente situados, sus intereses temáticamente restringidos y sus conclusiones espacialmente acotadas, encuentran sus obstáculos y también sus nuevas perspectivas en ese horizonte normativo último y en esas condiciones estructurales universales que hemos denominado sociedad mundial. (p.129)

De ahí que la pretensión de lo no eurocéntrico en el enfoque del pensamiento crítico latinoamericano, su exigencia de una



autonomía, por salir de la colonialidad del poder y del saber, no va encaminada a abandonar la pretensión universalista de la ciencia, sino a contrastar, a cuestionar la pretensión universalista del conocimiento eurocentrista, con un eje de reflexión que se desplaza hacia otras coordenadas que no deben verse como marginales o dependientes de las coordenadas europeas, sino que pueden ser complementarias o incluso contradictorias, de tal manera que podamos seguir enriqueciendo la tradición crítica de la sociología latinoamericana si tratamos de «entender la particularidad de la región como momento de la universalidad de la sociedad mundial, tanto en su sentido estructural como normativo» (Chernilo, 2011, p. 133).

Es decir, sostiene la idea de no renunciar al diálogo universal con los clásicos de nuestra ciencia. Lo mismo ha propuesto Immanuel Wallerstein sobre la necesidad de una ciencia historicoglobal, una ciencia social reunificada donde los planos económico, político y sociocultural no estén separados, donde se trasciendan distinciones entre lo moderno y lo premoderno, lo civilizado y lo bárbaro, lo avanzado y lo atrasado mediante una estrategia que implique la colaboración horizontal, sin colonialismo, sin situación aventajada de poder y que se pueda así introducir la tensión universal-particular en el centro del trabajo sociológico (citado por Giménez, 2003).

En uno de sus últimos trabajos, Fals Borda (2003) reflexionó sobre este punto:

No se trata de aislarnos del mundo intelectual externo ni de ser xenófobos. Se requiere cumplir con una necesidad de acumulación de conocimientos congruentes con nuestro crecimiento y progreso, que se define como «suma de saberes». La acumulación de los norteños y su superioridad técnica no pueden negarse. Pero pueden ligarse, de manera horizontal y respetuosa, con lo que los sureños hemos aprendido y descubierto en el contexto propio y con la ciencia popular de suyo contextualizada. (Fals Borda, 2003, p. 92)

Nuevamente el maestro nos señala un derrotero válido para lo que debe ser la formación sociológica de base crítica en América Latina: el derrotero de mantener la comunicación de los mundos de Melquíades y de José Arcadio Buendía.

## Referencias bibliográficas

- Alarcón, L. (2003). «De una a otra sociología. Final y comienzo». *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, Mérida, v. 13, n. 37. Disponible en [http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-30692003000200004&lng=es&nrm=iso](http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-30692003000200004&lng=es&nrm=iso).
- Boron, A (2006). *Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico*. En publicación: Tareas no. 122. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos «Justo Arosemena». Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.pdf>.
- Conclusiones del IX Congreso Latinoamericano de Sociología (1970). *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 32, No. 5, Memorias del IX Congreso Latinoamericano de Sociología. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3539556>.
- Costa Pinto, L. A. (1963). *La Sociología del cambio y el cambio de la sociología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Chernilo, D. (2011). *La pretensión universalista de la teoría social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- De Sierra, G.; Garretón, M.; Murmis, M. y Trindade, H. (2007). «Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa». En H. Trindade (coordinador). *Las ciencias sociales en América Latina* (pp. 17-52). México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y «latino» (1300-2000) historia, corrientes, temas y filósofos*. México: CREAL, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; Siglo Veintiuno.
- (2011). «Europa, modernidad y eurocentrismo». En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 41-54). Buenos Aires: CLACSO.

- Eco, U. (1992). *Obra Abierta*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- Echeverría, B. (2008). «La modernidad americana (claves para su comprensión)». En B. Echeverría (compilador). *La americanización de la modernidad*. (pp. 17-49). México: CISAN, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Escobar, A. (2011). «El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?». En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 113-114). Buenos Aires: CLACSO.
- Fals Borda, O. (1969). «Algunos problemas prácticos de la sociología de la crisis». *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 31, No. 4, Memorias del IX Congreso Latinoamericano de Sociología. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3538920>.
- (1970). *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- (2003). «Ciencias Sociales. Integración y Endogénesis». En O. Fals Borda, *Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio*. (pp. 69-83). Bogotá: El Ancora-Panamericana
- Germani, G (2010). «Sobre algunas consecuencias prácticas de ciertas posiciones metodológicas en sociología, con especial referencia a la orientación de los estudios sociológicos en la América Latina». En: Germani, G. *La sociedad en cuestión. Antología comentada*. (pp. 346-363). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20101103114234/Germani.pdf>.
- Giménez, G. (2003). «El debate sobre la perspectiva de las Ciencias Sociales en los umbrales del nuevo milenio». *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 65, No. 2. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3541569>.
- Guerreiro Ramos, A. (1959). *La reducción sociológica: introducción al estudio de la razón sociológica*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guzmán Marín, F. (2006). «Latinoamérica: la escisión de la experiencia histórica». En *Intersticios*, año 11, núm. 24, pp. 29-47.
- Lander, E. (2011). «Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos». En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: euro-*

- centrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso.* Barcelona: Paidós.
- López Segrera, F. (2011). «Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?». En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* (pp. 177-200). Buenos Aires: CLACSO.
- Marini, R. M. (2008). «Origen y trayectoria de la sociología latinoamericana». En C. E. Martins (comp.). *América Latina, dependencia y globalización* (235-246). Bogotá: CLACSO y Siglo del Hombre Editores.
- Martindale, D. (1979). *La teoría sociológica. Naturaleza y escuelas.* Madrid: Aguilar.
- Mazzela, J. A. (2006). «Las ciencias sociales de nuevo tipo, el saber y la complejidad en la construcción del contexto: comienzo de análisis de un caso». En: P. L. Sotolongo Codina y C. J. Delgado Díaz. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo.* (pp. 233-247). Buenos Aires. CLACSO.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimiento subalterno y pensamiento fronterizo.* Madrid: Akal.
- (2004). «Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica». En I. Sánchez Ramos y R. Sosa Elizaga (compiladoras). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico.* (pp.113-137). México: Siglo XXI y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de UNAM y Centro de Estudios Latinoamericano (CELA).
- (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.* Barcelona: Gedisa.
- (2011). «La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad». En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* (pp. 55-86). Buenos Aires: CLACSO.
- Osorio, J. (1994). «La sociología latinoamericana: tendencias y perspectivas». En Leal y Fernández, Juan Felipe *et al.*, eds., *La so-*

- ciología contemporánea en México: perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*. (pp. 297-305). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quijano, A. (2011). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En E. Landier (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Reyes Morris, V. (2006). «Ibn Kaldun o la paternidad reclamada de la sociología», en *Papeles de Sociología*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Roitman Rosenmann, M. (2008). *Pensar América Latina. El desarrollo de la sociología latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rovira Mas, J. (2008). «Desafíos de las ciencias sociales en América Latina hoy. A propósito del discurso del presidente Correa». *Crítica y Emancipación*, (1). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye8S7a.pdf>.
- Sánchez Ramos, I. y Sosa Elizaga, R. (compiladoras) (2004). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de UNAM y Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA).
- Torres Rivas, E. (1990). «Retorno al futuro. Las Ciencias Sociales vistas de nuevo». Nueva Sociedad, 108. Disponible en: [www.nuso.org/upload/articulos/1885\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/1885_1.pdf).



# Profesorado organizado en Chile: poder docente y movimientos pedagógicos<sup>18</sup>

*Leonora Reyes-Jedlicki*

Departamento de Psicología (DP/UCHILE). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile

Este ensayo se propone abordar la historia de las organizaciones docentes en Chile, poniendo el énfasis en su capacidad histórica de construir, sobre la base del desarrollo de saberes de experiencia, un conocimiento y pensamiento pedagógico propio. Estas capacidades han sido escasamente reconocidas desde el saber experto académico y gubernamental, sin embargo han tenido presencia pública a través de la puesta en marcha de prácticas de innovación socioeducacional y pedagógica crítica.

El texto refiere a fragmentos de la historia del movimiento pedagógico docente chileno y latinoamericano. En tanto proceso de conquistas del derecho a transformar prácticas pedagógicas instaladas centenariamente, los y las docentes participantes de este movimiento reelaboran su práctica y se comprenden como trabajadoras y trabajadores de la cultura, en un proceso de recuperación y creación de una nueva cultura y sociedad. De esta manera, el ensayo invita a sumergirse en una de las zonas que permanecen más sombrías en

18. Este texto contiene ideas que vienen desarrollándose hace ya una década de trabajo en investigaciones, docencia y talleres con docentes organizados. Sin duda, algunas de las reflexiones aquí expuestas, tributan de conversaciones surgidas con el equipo de Narrativas Docentes de la Universidad de Chile, especialmente Ana Arévalo. También, de las experiencias de trabajo realizadas con diversos colectivos docentes, el Colegio de Profesores de Chile y la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente - ESTRADO. Por último, agradezco a Alejandra Botinelli por la revisión, edición y lectura crítica del texto. Con todo, me hago cargo personalmente de todo lo aquí expuesto.

la historia de las organizaciones magisteriales, pero que es donde se encuentra depositado, en definitiva, el germen del poder docente.

## **Profesorado en la actualidad: agencia, voz y memoria pedagógica**

Es un acuerdo tácito entre los/as autores/as de las últimas décadas que se han dedicado a estudiar el movimiento chileno por la educación, que este constituyó un hito en la discusión sobre la reposición de lo público en educación, aun cuando no llegó a plantear un proyecto de cambio. Dicen que esta «carencia» en el movimiento facilitó que el sistema continúe su desarrollo privatizante iniciado en 1980 y reaccione solo con ajustes, sin modificar, en lo sustancial, los pilares ideológicos y jurídico-normativos que lo sustentan (Mayol, Azócar, 2011; Salazar, 2011a; 2012). Con ello se entiende, básicamente, la garantía constitucional del derecho a la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, el justificante como mecanismo de financiamiento y la administración de las escuelas a través de un sistema de sostenedores (Assaél *et al.*, 2011).

Al mismo tiempo, como respuesta a las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011, los ajustes al modelo realizados por los gobiernos de turno en el marco de reformas educativas globales, profundizaron las lógicas del nuevo gerenciamiento público o «new public management» (Herrera *et al.*, 2016). De estos cambios surgió una serie de leyes que definieron un «nuevo marco regulatorio del trabajo docente» (Assaél *et al.*, 2015), configurando un nuevo escenario sociopolítico en Chile y transformando los significados y valores de quienes habitan y trabajan en sus escuelas. Este nuevo escenario educativo-laboral impactó, en particular, la experiencia del profesorado: creciente precarización y flexibilidad laboral (Mejías, 2006, Sisto, 2009, Unesco, 2005, Cor-



nejo, 2013), marcada por la intensificación, estandarización y densificación de su quehacer en la escuela (Hargreaves, 1997); culpabilización y desvalorización de los saberes experienciales que estos poseen como acumulado (Miranda *et al.*, 2015); y deterioro de los ambientes laborales (Cornejo, Reyes, 2008; Arévalo *et al.*, 2016).

Las nuevas lógicas de evaluación por desempeño escolar y de mecanismos de rendición de cuentas para las escuelas, han transformado la cultura escolar (Acuña *et al.*, 2014) y la concepción del trabajo docente. Si bien en el discurso de la nueva profesionalidad docente predomina la idea de un «docente efectivo» (Bellei *et al.*, 2008, p.16) que logra autonomía, tiene disposición para ser evaluado por su desempeño, usa eficazmente las herramientas tecnológicas y desarrolla capacidad autocrítica (Bellei, 2001, p.139), también existen detractores. Por ejemplo, Laval y Dardot proponen que bajo esta concepción de trabajo docente, los profesores actúan «animados por un espíritu empresarial», siendo «capaces de aprovechar las oportunidades de ganancias». No se trata de que estén siendo «dirigidos» por algo o alguien, sino que el sujeto en situación de mercado produce su propia subjetividad, ya que el mercado tiene como característica liberar y estimular este «emprendimiento humano», estimulando el «gobierno de sí mismo» (2013, pp. 145-146).

El profesorado es redefinido como un sujeto de transmisión de conocimientos que pueden ser medidos sin historia, ni del entorno de trabajo, ni de su vida (Wrigley, 2004; Goodson, 2003), «dando solo lo que se pide» (Goodson, 2001, pp. 4-5). Esta prescindencia de los contextos naturaliza un sujeto educativo sin historicidad, sin identidad de género, clase social y etnia, subyaciendo la idea de un «sujeto universal», donde estudiantes, profesores y directores son «sujetos sin agencia, entrenables, evaluables, *accountables*, unidades cognitivas estándar» (Carrasco, 2007, p. 296).

El proyecto público de profesionalidad construido por el profesorado como sujeto político colectivo durante el siglo

xx va quedando atrás, siendo reemplazado por uno basado en la carrera individual. El nuevo marco regulatorio de la educación chilena ha condicionado el accionar, el saber y la subjetividad de los docentes inhibiendo su despliegue como sujeto autónomo, deliberante y constructor de conocimiento. Su discurso, restringido a los límites del discurso hegemónico, niega la dimensión política del trabajo, asociándola a lo reivindicativo institucional. Esto explicaría la pasividad y ausencia de los docentes en las movilizaciones por la educación, distanciándose del discurso construido por las organizaciones estudiantiles (Cornejo, Insunza, 2013). Con todo, la movilización docente impugnando el proyecto de nueva Carrera Docente<sup>19</sup> introducido por el ejecutivo en el parlamento en 2015, abrió una ventana al claustro institucional en que se encontraba la movilización docente. Desde entonces reaparece un movimiento magisterial, incipiente pero con vitalidad y cierta presencia pública. Como lo señala un líder del movimiento, la reocupación masiva del espacio público implicó poner en debate el carácter de la organización que se quería para los trabajadores de la educación y la convicción de que el carácter de la lucha docente en estos tiempos no era laboral, sino «político-ideológico-cultural» (González, 2015, p. 117-120). El cuestionamiento al proyecto significó propiciar, desde los espacios de trabajo docente, no solo mejores condiciones de trabajo y mejoras salariales, o cambios estructurales a nivel del financiamiento de la educación pública, sino reconocer la docencia como una práctica dialógica-reflexiva y transformadora, y la necesidad de garantizar óptimas condiciones de enseñanza (por ejemplo, 50 y 50 por ciento de horas

19. Este es el nombre dado al proyecto de ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y que norma las condiciones para el ingreso, el ejercicio, desarrollo y formación, ascenso y retiro de la profesión docente, definiendo la integralidad de factores que impactan en el quehacer profesional de los/as docentes. Tiene por objetivo la acreditación, promoción y seguimiento del desarrollo docente, fija tramos sobre su progresión en tareas, responsabilidades y remuneraciones, basados en evidencias de desempeño y conocimiento profesional.

lectivas y no lectivas, entre otras medidas), estructura salarial con predominancia absoluta del sueldo base por sobre las bonificaciones variables (bonos), terminar con el Simce como prueba ordenadora del mercado educativo y centrada en el rendimiento escolar, y reemplazarlo por un sistema nacional de evaluación muestral de carácter formativo que permita monitorear, acompañar y mejorar los aprendizajes desde la realidad concreta de cada escuela (pp. 121-2). La ley fue definitivamente promulgada en abril de 2016, incluyendo algunos cambios exigidos por el movimiento, aunque sin modificar la visión individual y competitiva de la labor docente expresada en una estructura salarial dispersa y asociada al mérito individual (p. 50). Las proyecciones históricas de este movimiento son parte de un proceso abierto y dependen, en parte, del proyecto político-pedagógico que se proponga tanto la nueva administración del Colegio de Profesores (principal referente organizativo del profesorado a nivel nacional), como otras organizaciones docentes como sindicatos, asociaciones territoriales y proyectos de innovación/transformación en el marco de los principios de la pedagogía crítica.

## **El poder docente en la historia**

La constitución histórica del sistema moderno de trabajo docente es, al mismo tiempo, el relato de los docentes como portadores y gestores naturales de saberes de experiencia, y entonces, de «poder docente» (Goodson en Fernández, 2000). Los docentes construyen y reconstruyen permanentemente un poder a través de sus saberes, su palabra y su acción; el poder se construye en el tiempo, y las narrativas escritas y orales que lo sustentan son a su vez producto y productoras de los procesos de cambio histórico (Reyes *et al.*, 2014). La literatura caracteriza el saber docente como un saber situado y contextual, vinculado a escenarios socioculturales donde se articulan y confrontan experiencias y conocimientos

(Muñoz *et al.*, 2002); de carácter social-colectivo, es decir, un saber que adquiere sentido y significado en el seno de una comunidad, que nace en una instancia colectiva de trabajo, y en tanto es producido y utilizado, Tardif lo denomina «la cultura docente en acción» (2004), es decir, un saber-hacer que implica empoderamiento y autonomía de un docente que se autoconcibe como constructor de sí, de su saber y de su accionar. El profesor es un sujeto que se entiende como poseedor de conocimientos y de un saber-hacer que proviene de su propia actividad, que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, estructurando y reorientando su acción pedagógica; un saber que se construye en la praxis y se constituye en la teoría que origina el mismo educador en relación de diálogo y colaboración con sus pares, en los procesos de reflexión colectiva sobre el sentido de su quehacer pedagógico (Mena, Romagnoli, 1993).

La naturaleza de este saber se constituye en poder docente en tanto busca una acción afirmativa. Es construido como fruto de un trabajo motivado por la búsqueda de sentido, de carácter inmaterial y relacional, orientado por propósitos morales (Cornejo, 2013) y que se expresa y sustenta en la palabra dicha en propiedad, es decir, una palabra que suscribe a un sujeto singular que habla, y lo aleja de los discursos institucionales que lo hacen desaparecer (Voraber, 1997). El poder se concibe como un potencial ligado a la naturaleza de los docentes, en tanto mediadores entre los estudiantes y el mundo de afuera, y al afecto, muchas veces único sustento de las clases (p.46).

En efecto, el profesorado chileno del siglo xx y xxi, como se verá más adelante, levantó propuestas pedagógicas críticas y alternativas educacionales frente a un modelo hegemónico de escuela que se basó en una distribución curricular socialmente segmentada, de gestión centralizada y basado en teorías pedagógicas extranjeras (Reyes, 2005, 2014). Dichas alternativas, pese a desarrollarse en diversos contextos temporales y espaciales, han mantenido ejes comunes: niños/as

considerados como sujetos históricos y el centro de la propuesta educativa de recambio; contribución, a través del currículo, al fortalecimiento de las culturas locales; currículo participativo y pertinente y gestión educacional distribuida (Reyes, 2014). Preguntarse por el «poder docente» del profesorado implica plantearse sus modos de construcción y el potencial transformador de sus propuestas, considerando que este «poder» se desarrolla a través del despliegue de *saberes* sistematizados desde ellos mismos, puestos en *acción* a través de experiencias pedagógicas y colectivas, que apuntan hacia la transformación de sus prácticas, la escuela y el sistema educacional en general, y donde las *narrativas* escritas u orales han sido y son a la vez productoras y productos de dichas transformaciones. Esto es lo que se conoce, en síntesis, como «movimientos pedagógicos» (de aquí en adelante MP).

## **Movimiento pedagógico en Chile: trascendencia histórica y proyecciones**

La noción de MP emerge desde la experiencia del profesorado colombiano en la década de los ochenta, al hacer frente a un intento de reforma curricular nacional de corte conductista por vía de la tecnología educativa. A partir de este momento, comenzó a tejerse la historia del movimiento pedagógico colombiano basado no solo en una respuesta crítica coyuntural, sino de resistencia y desarrollo de procesos alternativos de autoorganización asociados a una búsqueda de identidad tanto individual como colectiva; no como asalariado exclusivamente sino como pedagogo; no solo como un saber desde lo pedagógico sino desde un lugar, el sindicato; no solo como constructor de crítica sino de propuesta pedagógica transformadora. Sobre estas premisas, el MP amplía el concepto de pedagogía a «escuela nueva», para lo cual el docente debe prepararse y capacitarse. A través de esto se propone recuperar la voz –entendida como la capacidad de

autorrepresentación— hablando de educación a su nivel y evitando ser suplantado por los «expertos» de la educación. Los docentes ganan en este proceso su derecho a transformar el proceso pedagógico, transformando su propia práctica, entendiéndose como trabajadores de la cultura, en un proceso de recuperación y creación de una nueva cultura y sociedad (Mejías, s/f; Tamayo, 2006; IDEP, 2014).

En Chile, este concepto es recreado y dado a conocer por el MP del Colegio de Profesores hacia finales de la década de los noventa (Assaél, Guzmán, 2002), pero es posible identificar con este concepto muchas otras situaciones históricas donde los saberes y prácticas docentes han estado tensionados con el marco regulatorio de la educación. Cuando, durante la historia de la constitución del docente como sujeto público, político y colectivo, esta tensión ha desencadenado acciones colectivas, se transforma en «movimiento pedagógico». Estas acciones adquieren, en determinadas coyunturas, forma orgánica, sistematicidad y proyección (Núñez 1986, 1987, 1995, 2002; Reyes 2003, 2010, 2016; Reyes *et al.* 2013; Assaél, Guzmán, 2002), dando cuenta de un poder docente en latencia, siempre presente, que se significa y vuelve a re-significar en el tiempo.

El MP interpela un deber ser docente impuesto por más de un siglo y medio, desde lógicas ligadas al gobierno del estado y del sistema mercantil-financiero de intercambio económico predominante. En la sociedad colonial, el docente fue asociado a un apóstol que debía entregar desinteresadamente su saber para civilizar a la población. La «cultura apostolar» es un rasgo arraigado en la genética identitaria del cuerpo docente y que aún pervive en algunos conceptos claves relativos a su trabajo, como por ejemplo, la vocación (Núñez, 2004). Aunque el cambio de una sociedad colonial a una republicana trajo consigo un nuevo sistema educativo (nacional, republicano, centralizado), la antigua misión civilizatoria que se le encomendaba al docente fue adaptada y asumió la función de propagar con su enseñanza los valores de la patria, el orden y la

nación asociados al Estado (Egaña, 2000). Desde mediados del siglo XIX, entonces, con el comienzo de la profesionalización docente, hasta principios del XX, el profesorado actuó como un agente estatal orientado por sus leyes y manuales escolares, pero desenvolviéndose conflictivamente en un escenario de precariedad, del alumnado, de las propias escuelas y del magisterio mismo. La crisis oligárquica y el proceso de reorganización política de la sociedad terminaron desarrollando lo que Salazar (1987) llama una «economía política de la educación de masas». En este contexto, el magisterio chileno aprendió a corporativizarse gremialmente y a luchar por mejores salarios. También comenzó a dejar oír su voz autorizada (p.103). Fue cuando apareció la primera experiencia de MP.

### **La Asociación General de Profesores de Chile (AGP) 1923-1932: primera experiencia de movimiento pedagógico.**

Durante la tercera década del siglo XX la mayoría de los maestros y maestras normalistas de Chile estaban organizados en la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), una agrupación ampliamente reconocida por el mundo social asalariado y estudiantil chileno y latinoamericano. Dichas agrupaciones sociales se reunieron en torno a su oposición al sistema político y económico, y a acciones que hicieran frente a la carestía alimentaria, la precariedad de las viviendas, los bajos salarios y la inflación (Reyes, 2014). La base de la Asociación se encontraba constituida por agrupaciones provinciales de maestros primarios repartidas por el territorio nacional, que se comunicaban entre sí a través de una publicación periódica autogestionada llamada *Nuevos Rumbos*. En este marco de apoyo y legitimidad social, elaboraron una propuesta de reforma educacional para el país:

[la Asociación General de Profesores] convencida de que la educación es el medio más seguro de lograr la conquista de todas

las reivindicaciones que hoy anhelan todas las clases productoras, ha elaborado un proyecto de reconstrucción de la enseñanza nacional. Este proyecto, presentado ayer al Gobierno, e informado por una comisión especial, consulta los intereses proletarios en armonía con las explicaciones que algunos de mis compañeros han venido dando en el seno de vuestras instituciones. [...] La escuela de mañana formará hombres y no lacayos, productores y no parásitos... (*Nuevos Rumbos*, Santiago, 1° de mayo de 1925, p. 9).<sup>20</sup>

Hasta hoy la AGP es reconocida como el primer movimiento gremial de profesores que, trascendiendo la reivindicación basada exclusivamente en mejoras de las condiciones de trabajo y salariales, relevó la necesidad de desarrollar sujetos docentes gestores de propuestas pedagógicas y educacionales sobre la base de su experiencia social y docente. Conscientes de este paso quisieron trascender las asociaciones gremiales y políticas tradicionales inventando, como lo señaló uno de sus líderes, una «nueva forma de organización social [...] desde abajo hacia arriba». (Gómez, 1926:53). En este sentido, la Asociación se desarrolló más como un movimiento cultural-pedagógico que exclusivamente gremial (Gómez, 1926; Núñez, 1986; Reyes, 2003). Y su reconocimiento histórico se debe a la capacidad que mostró para traducir el modelo de «escuela nueva» –una corriente pedagógica nacida principalmente en Europa y Estados Unidos y en escuelas privadas– a la cultura del sistema escolar chileno, a través de la elaboración de una propuesta de reforma total de la enseñanza pública. Como lo precisa Gómez Catalán cuando se ve en la tarea de difundir la reforma que habían elaborado con las bases, «...no se crea que esta reforma educacional solo está entregada a los maestros. Todo el mundo debe colaborar en ella. Los padres de familia deben estar en constante interacción con los profesores. Los

20. *Nuevos Rumbos* es una publicación periódica y el Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile. Fue publicada entre los años 1923 y 1926 (primera época), y 1931 y 1932 (segunda época).



obreros, industriales, agricultores, profesionales, periodistas, etc., deben participar en este movimiento de regeneración nacional». (Entrevista en *Revista Educación*, Santiago, Ministerio de Educación, Tomo 5, Año XXXV, marzo de 1928, nº 1, p. 33).

El siguiente texto es clarificador del nivel de cambios que impulsaba la AGP:

«Vivimos un período de transición entre la escuela vieja y la escuela nueva. Si Ud. no ayuda a los maestros, la obra educacional es incompleta. Hasta ayer, la obra de la escuela, estaba entregada exclusivamente a los maestros. Los padres matriculaban a sus hijos y no volvían más a la escuela. Pero todo tiene que ser distinto, si deseamos el bien de los niños. En primer lugar, la escuela debe ser escuela-vida. [...] La escuela no solo será del maestro. En primer lugar es de los niños y de sus padres. Los vecinos deberán acercarse a la escuela y participar de ella, porque la educación es un problema social, es decir, de la colectividad. Es el más grande de los problemas humanos. La escuela tiene que estar ligada con el hogar. Este debe extender su influencia benéfica a la escuela de modo que la energía colectiva del barrio, alce el nivel cultural de los padres y de los vecinos, secundándolos en sus quehaceres de toda índole; en una palabra, constituyéndose en una institución de servicio social permanente». (Gómez en *Revista educación*, Santiago, Ministerio de Educación, Tomo 5, Año XXXV, marzo de 1928, no1, p. 41).

El plan de reforma impulsado por los/as maestros/as dio origen al Decreto 7.500, implementado entre 1927 y 1928, y se basó en la concepción de un sistema educacional en el que los organismos directivos estarían conformados por docentes, representantes de instituciones obreras, técnicos del municipio y padres de familia. Se trataba de la formación de un nuevo sujeto docente que «[...] basara su práctica educativa sobre una concepción filosófica del mundo y sobre una

verdadera orientación acerca del instante social de Chile. El problema pedagógico es un problema general cívico y humano». (*Revista Educación*, Santiago, Ministerio de Educación, Tomo 5, Año XXXV, marzo de 1928, n° 1, p. 32).

El profesorado congregado en la AGP comprendía como una de sus actividades centrales el autoperfeccionamiento: se trataba, en rigor, de las primeras actividades de «trabajo colaborativo» con fines político-pedagógicos. Los maestros de la Asociación organizaban para sí mismos «cursos libres» basados en el perfeccionamiento cultural, que surgían de la constatación de que la instrucción recibida en las escuelas normales no era suficiente para comprender y desempeñarse en la desafiante realidad social y educacional condicionada por la «cuestión social». Las materias de los cursos versaban sobre sociología, biología, psicología, filosofía de la educación e higiene sexual (*Nuevos Rumbos*, Santiago, 20 de mayo, 1 de junio y 21 de junio de 1926.). También propiciaron los «Círculos de estudios de la biología pedagógica» consistentes en brigadas que recorrían el país explicando y promoviendo la reforma, resultando ser, en concreto, procesos colectivos de discusión y reflexión sobre la práctica. Cautelaron además que hubiera una diversidad de intercambios de experiencias pedagógicas para enriquecer el trabajo formativo incluyendo en cada uno de estos círculos seis profesores secundarios, tres primarios y un médico (Núñez, 1995).

La reforma basada en los postulados de la Asociación fue detenida abruptamente en agosto de 1928, por el mismo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo que la había acogido nueve meses antes como parte de su política de gobierno. Como dijera José Carlos Mariátegui (1981) en «La crisis de la reforma educacional en Chile», un artículo publicado en 1925:

La reacción de las fuerzas conservadoras y burocráticas ha sofofocado la obra de la Asociación General de Profesores de Chile,

en los instantes en que la Reforma de la Instrucción Pública en ese país, concebida y actuada por los maestros de la Asociación, era más atenta y documentadamente estudiada y estimada en América. La reforma educacional chilena constituía, hasta la reciente represión, de cuyas proporciones sólo ahora se tiene cabales noticias, el acontecimiento más importante de la vida cultural hispano-americana. (87)

Una vez despedidos, relegados y exiliados los y las docentes líderes del movimiento, el Gobierno impulsó una contrarreforma, incorporando solo algunos aspectos formales de la reforma impulsada por la AGP (Núñez, 1986). Fue así como nacieron –alejados de la propuesta original comunitaria del movimiento impulsado por el profesorado primario– los establecimientos experimentales, bajo un estricto control estatal.

La creación de *Renovación*, publicación periódica que siguió a *Nuevos Rumbos*, describe las actividades de desarrollo profesional docente para esta nueva etapa: lectura permanente y sistemática de textos sobre la Escuela Nueva, realización de cursos, congresos pedagógicos y convenciones que congregaban a centenares de maestros, implementación de centros de estudio y asambleas deliberantes, lectura de periódicos y páginas educacionales en la prensa de muchas localidades. Además, continuaron elaborando y divulgando ellos mismos, su Plan de Reforma acallado por Ibáñez, pero ahora no a través de una revista de divulgación masiva, sino una publicación un poco más elaborada, con reflexiones sobre la pedagogía, la educación y el estado; y ya no a través de la AGP, sino a través de pequeños grupos de estudio (*Renovación*, 1934, p. 2). Con todo, para mediados de 1930 los maestros asociados continuaban agitando los principios del plan de reforma silenciado por la fuerza.

## **Las Escuelas Consolidadas de Experimentación 1946-1973: segunda experiencia de movimiento pedagógico.**

La experiencia interrumpida de los maestros de la AGP asumió nueva vigencia gracias a algunos de sus integrantes que implementaron, años más tarde, el plan San Carlos (1943-1948) y la primera Escuela Consolidada (1945-1948) (Frente Funcionalista Sindical, 1936; Núñez, 1989, 1995). La puesta en marcha de este plan surgió de la reelaboración de los principios y lineamientos orgánicos de la reforma de 1928. Retomaron los principios de «organicidad», «correlación», «descentralización», «diversificación», «unitarismo» y «comunidad», presentes en el Decreto N<sup>o</sup>. 7.500, y concentraron todos los niveles y tipos de enseñanza en un mismo establecimiento, de modo que se asegurara la continuidad en los estudios a los niños y jóvenes de la zona. Era la forma de asegurar el desarrollo integral del estudiante en las distintas fases de su crecimiento. Además, incorporaba en su plan educativo un aprovechamiento de los recursos productivos de la zona, organizando las prácticas y la educación técnica. Por último, concebía de una manera muy estrecha la relación entre las instituciones comunitarias y el plantel educacional. Se trataba de una propuesta de organización y administración del sistema escolar apuntando a la integración coordinada de las instituciones escolares de la zona y desarrollando vínculos entre el entorno ambiental, social y cultural de la comunidad. Utilizaron la ley educacional de experimentación de la contrarreforma a su favor, pidiendo promulgar a San Carlos como Zona Experimental. De esta manera, instalaron la primera escuela consolidada del país en 1945. El trabajo docente, que requería un plan educacional de esta naturaleza, precisaba una práctica de autoformación docente permanente y con un lugar central en la actividad de la escuela. En una circular enviada por el Director General del servicio en 1944, se instruía al profesorado de San Carlos para que acentuara «su capacidad

profesional para alcanzar un nivel que le permitía participar en una labor experimental» (Núñez, 1989). Se entregaba una pauta que incluía el estudio del problema agrario y del problema pedagógico, relaciones de la educación con el medio natural y social, nuevas técnicas pedagógicas y ensayos experimentales.

El ocaso de este plan se debió fundamentalmente a la reacción de las autoridades hacendales, educativas y gubernamentales de la zona, que no vieron con buenos ojos la influencia que fue adquiriendo la innovación educacional y su proyección en la educación del pueblo de San Carlos (Contreras y Catalán, 1967). Por otro lado, también deben considerarse las dificultades de entendimiento entre los profesores locales y los promotores de la reforma educacional (Osandón, 2007), que hicieron fracasar el intento de reforma basada en la autoformación docente como práctica de trabajo colaborativo.

Pocos años después de esta experiencia, más escuelas consolidadas fueron refundadas en zonas rurales y periferias de centros urbanos. Cada una de estas experiencias, consideraba que el eje central del problema educacional era la relación entre escuela, comunidad y democracia. Esta relación provenía de una reflexión que ya tenía cierto grado de elaboración en el movimiento de maestros primarios durante la década del veinte. Habían sido especialmente críticos con la selectividad social, la carencia de una orgánica racional del sistema educacional, su centralización administrativa y el verticalismo en la toma de decisiones. Junto a ello, la falta de pertinencia respecto de las realidades locales, la carencia de criterios técnicos y excesivos criterios políticos dio un nuevo aliento para que los herederos del movimiento de la década del veinte revivieran la reivindicación de una concepción de escuela volcada hacia su entorno social y cultural.

Mucha de la gente que había formado parte de la AGP estaba aún viva. [...] Dentro de ese movimiento estaban las claves, y todas eran ideas centrales de la Asociación General.

Ahora trataban de llevarlas a la práctica: continuidad de la dirección, continuidad del proceso educativo, asegurarle a la gente que pueda pasar sin trauma de primaria a secundaria, diversidad de la educación, que esté de acuerdo con lo que son las capacidades y aspiraciones de los estudiantes, y las relaciones entre la escuela y la comunidad, abrir la escuela hacia la comunidad, para servir a la comunidad y para apoyarse en la comunidad. (Videla, 2010, p. 52)

Las Escuelas Consolidadas (1945-1973) fueron así, básicamente, una propuesta de administración racional del sistema escolar, aunque curricularmente se ciñeron al Departamento de Experimentación del Ministerio de Educación. Un caso emblemático fue el de la Escuela Consolidada de la Población Dávila Carson. En esta se organizaban continuamente cursos de perfeccionamiento fuera del horario de clases, en las distintas materias que eran de la competencia de los profesores de la Escuela: teoría de la consolidación, salud pública, higiene ambiental, entre otros. Se organizaban charlas con expertos y después se reunían en equipos de trabajo para incorporar, en forma colectiva, ordenada y coordinada los nuevos conocimientos al quehacer pedagógico de la escuela. Entre las funciones que debían desempeñar los profesores jefes, estaba «reunirse al menos una vez cada período escolar con los profesores, a fin de intercambiar información sobre los estudiantes, discutir aquellos casos difíciles que podrían plantearse, y evaluar los aspectos de su personalidad» (Contreras y Catalán, 1967, p. 77). Recogiendo el legado del movimiento de los profesores asociados, los/as docentes consolidados/as continuaron sosteniendo que el perfeccionamiento entre pares era una de las bases de sustentación de este proyecto educativo.

## Los Talleres de Educadores: tercera experiencia de movimiento pedagógico

### Los Talleres de Educadores (TE) 1972-1973

Mientras las escuelas consolidadas de experimentación se diseminaban en campos y periferias urbanas, desde el ministerio de educación del gobierno de Salvador Allende se levantaban los Talleres de Educadores como una propuesta política, investigativo-pedagógica y metodológica que tenía por objeto analizar crítica y colectivamente su práctica para mejorarla. Eran concebidos como un grupo pequeño y autorregulado, y de aprendizaje a través de la práctica. Quien coordinaba esta experiencia desde el Ministerio de Educación era Rodrigo Vera, Coordinador del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP):

«Esta idea de la reflexividad sobre la propia práctica, en grupo chico, autorregulado, es una idea que surge en el contexto de la UP como una manera de hacer efectiva la participación de los docentes en los procesos de transformación educacional. Se entendía en ese tiempo ya como una manera de vivir una nueva democracia. Democracia que pasa por la transformación del sujeto y la transformación de la propia práctica. [...] Y no es una idea mía sino lo que yo hago es que conduzco un proceso de participación y de reflexión donde la consigna es cómo imaginar un sistema de perfeccionamiento permanente capaz de acompañar un proceso de cambio, un proceso de reforma». (Rodrigo Vera, entrevista, 2005)

En el contexto del proyecto de democratización social de la Unidad Popular, era una manera de hacer efectiva la participación de los docentes en los procesos de transformación educacional. El propósito era exigir del educador toda su capacidad creativa, de optar, de tomar decisiones, de mantener una permanente actividad crítica y práctica frente a su propio trabajo profesional (Vera, 2010). Un decreto facilitó el proceso

incluyendo dieciocho días al año dedicados a perfeccionamiento autorizando suspensión de clases para el desarrollo de actividades de consejos locales y departamentos locales de asignatura (Ley N°538, Diario Oficial, 1972). El decreto fue derogado poco después de producido el golpe de estado bajo el argumento de «no coincidir con la nueva política educacional» (Reyes, 2013).

El golpe militar de 1973 significó el fin de una era iniciada en las primeras décadas del siglo xx, cuando grupos de profesores autogestionaron iniciativas de trabajo colaborativo con tal grado de intensidad que terminaron legitimándose, ante un Estado deseoso de entablar un diálogo permanente con el profesorado, un actor estratégico en los procesos democratizadores de 1927 hasta 1973. Después del golpe los establecimientos públicos del país fueron intervenidos, entre estos, treinta y un escuelas consolidadas. Para la reestructuración privatizadora impulsada desde 1980, las escuelas fiscales fueron municipalizadas y se les asignó un número. De ahí en adelante el lugar del profesor en la sociedad chilena se transformó radicalmente. La cancelación jurídica del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) a pocos días del golpe, el traspaso de los docentes desde el Estatuto Administrativo al Código del Trabajo, despojándolos de su condición de funcionarios públicos, y la transferencia de las unidades académicas de educación superior encargadas de la formación de profesores a entidades no universitarias, precarizaron su condición social global. El profesorado organizado y opositor al nuevo régimen, se recluyó en microespacios de trabajo, desarticulados entre sí, y al amparo de organizaciones no gubernamentales, con el fin de desarrollar su trabajo colaborativo, que era la forma que había encontrado para resolver las dificultades que debía enfrentar. Por fuera, la junta militar creó el Colegio de Profesores con el fin de simbolizar con ello el desarrollo de una identidad «profesional», dejando atrás el de trabajador intelectual asalariado organizado y funcionario del Estado. Solo desde el año 2000 en adelante,



la máxima organización del magisterio, el Colegio de Profesores, retomó el trabajo colaborativo desde los contextos de las escuelas. A pesar de ello, no volvió a tener la fuerza e intensidad lograda entre las décadas del veinte y del setenta.

### **Los Talleres de Educadores Democráticos (TED) 1980-1994**

El proceso de rearticulación sindical magisterial durante la dictadura militar entre 1977 y 1979 se caracterizó por un movimiento tímido, pero sostenido, frente a la reestructuración privatizadora del sistema educacional. Al principio, las asociaciones culturales representaron la única forma de reunirse sin llamar demasiado la atención de los aparatos represivos de la Dictadura. Las reuniones comenzaron a hacerse cada vez más frecuentes, en torno a talleres de cuento, poesía, teatro, pintura, hasta deportivos. El apoyo de la Iglesia Católica fue estratégico, posibilitando una mayor coordinación y sistematicidad para este tipo de reuniones. Estas se realizaban en los Departamentos de Capacitación Laboral de la Arccidiócesis de Santiago, confluyendo en la Coordinadora Metropolitana de Educadores. Con el tiempo, las temáticas variaron desde peñas folclóricas a asambleas sindicales, haciendo llamados al magisterio para constituir Consejos Gremiales. El mismo proceso se daba en otras ciudades del país como Concepción y Viña del Mar, lo que en conjunto convergió en la creación de la Asociación Gremial de Educadores de Chile AGECH en 1981. Esto posibilitó organizar al magisterio para oponerse a los cambios estructurales en las condiciones laborales. Las principales acciones políticas del profesorado durante la década del ochenta se enfocaron en el análisis y balance de estas, haciendo que «lo laboral» asumiera más protagonismo que «lo pedagógico». A pesar de ello, grupos de profesores lograron desarrollar importantes procesos de trabajo colectivo, basados en la autoinvestigación y reflexión de la práctica pedagógica (Reyes, 2005, pp. 283-329).

Los Talleres de Educadores Democráticos (TED) resurgieron hacia fines de la década en un nuevo contexto: al alero de

una Organización No Gubernamental chilena: el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), y con el apoyo financiero de agencias de cooperación canadienses y noruegas. En ese marco asumieron tres grandes ejes de trabajo: la construcción de un nuevo orden y una nueva cultura escolar, generando condiciones propicias para que los alumnos pudieran convertirse en protagonistas de sus aprendizajes y los docentes en protagonistas de su perfeccionamiento; inserción en el trabajo de las organizaciones gremiales de modo que los mismos educadores se convirtieran en los protagonistas del mejoramiento de la calidad docente; y, lograr la comprensión de la docencia en el sistema escolar como una labor de orden «profesional» y no meramente de orden «técnico».

Su fundamento radicaba en la concepción de que «para generar cambios que apuntaran al mejoramiento de la calidad de la educación, era fundamental transformar la relación pedagógica cotidiana» (Assaél y Guzmán, 1992), y en este proceso, los profesores debían tener un rol protagónico. Se pretendía con esto cambiar una concepción de «calidad de la educación» centrada exclusivamente en las condiciones materiales de la escuela (planes y programas, niveles de preparación formal del docente, o mejores condiciones de empleo y trabajo) por un cambio en el rol del profesor y de la organización del trabajo docente (Assaél y Guzmán, 1994).

Estos grupos no establecieron redes profundas con el entorno comunitario de la escuela al no haber sido una práctica pedagógica desarrollada en el interior de los establecimientos ni del sindicato. A pesar de ello, su planteamiento pedagógico, en esencia, apuntó a establecerlas, focalizando su trabajo en una etapa previa: la promoción de metodologías de trabajo que apunten a desarrollar relaciones democráticas entre los sujetos dentro de la escuela. Los TED sucumbieron pocos años después de iniciada la transición hacia la democracia al no ser incorporados como una parte importante del trabajo desarrollado por la AGECH ni el Colegio de Profesores,

ni tampoco por la reforma educacional emprendida por los gobiernos de la coalición gobernante.<sup>21</sup>

## **El Colegio de Profesores de Chile A. G. (CPdCh): cuarta experiencia de movimiento pedagógico**

Los grupos de investigación y los líderes pedagógicos nacidos al alero del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores constituyeron, en concreto, el auto-denominado Movimiento Pedagógico. Ello, en medio de una creciente frustración frente al desinterés de las máximas autoridades políticas de la transición democrática en generar las condiciones propicias para las transformaciones sustantivas y democratizadoras que se esperaban en los establecimientos educacionales. Esta situación hizo que el democratizado y recuperado Colegio de Profesores convocara, a siete años de iniciada la transición, a un Congreso Nacional de Educación. El diagnóstico de la situación educacional del país, realizado en esta instancia, fue crítico: «[...] la educación chilena parece como elitista, ya que tiende a marginar en vez de integrar. Reproduce las diferencias socioeconómicas y culturales de la sociedad» (Colegio de Profesores, 1997: s/p).

En el Congreso, junto con criticar la política educacional vigente se acordó impulsar un Movimiento Pedagógico con el propósito de recuperar la capacidad histórica de los docentes organizados para intervenir directamente en los problemas educacionales, bajo la premisa de que «[...] La educación debe ser un elemento liberador y dinámico que permita a las personas desarrollar su conciencia crítica y favorecer la formación de sujetos constructivos, que se constituyan en verdaderos protagonistas sociales. Propiciar el desarrollo del pensamiento divergente y garantizar, como Política de Es-

21. En Chile, «Transición hacia la democracia» es el nombre coloquial que recibe el período histórico que se inicia en 1990 con el traspaso de mando del dictador Augusto Pinochet al presidente elegido Patricio Aylwin.

tado, la máxima pluralidad en la información» (Colegio de Profesores, 1997: s/p).

A partir de entonces, comenzaron a reunirse pequeños grupos de profesores con el objeto de desarrollar investigaciones sobre los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan (Assaél y Guzmán, 2002). Los grupos trabajaron con el enfoque teórico-metodológico de la investigación-acción estudiando, en conjunto, los problemas percibidos por los integrantes de una comunidad en sus prácticas cotidianas. El desarrollo de las investigaciones permitió formular alternativas de acción al problema indagado y durante su proceso contribuyó a la resignificación de las maneras de comprender el rol docente produciendo modificaciones en la dinámica escolar y, por lo tanto, una resignificación también de la identidad docente (Cornejo y Reyes, 2008).

Hacia fines de la década, el Movimiento Pedagógico decayó por múltiples factores que no serán detallados en este artículo pero que, en general, se debieron a diferencias políticas internas insalvables dentro del gremio y al cese del financiamiento internacional que sustentaba este proyecto. El cambio de directiva y las diferencias en los enfoques de trabajo provocaron un recambio en los equipos de apoyo y el advenimiento de un período de latencia, sin mayores acciones en este ámbito. Solo en 2015 el Movimiento Pedagógico es retomado por un nuevo equipo de trabajo y bajo una modalidad: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

### **Los núcleos de sistematización de docentes: la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (2015-2016)**

Con el apoyo y financiamiento de la Internacional de la Educación, el Colegio de Profesores retomó el trabajo en colectivos docentes con la sistematización reflexiva y crítica de sus experiencias, a través de la metodología de la documentación narrativa. Así, a lo largo de Chile se desplegó en varios municipios el proyecto Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, basado en sesiones de trabajo en

las que se elaboran relatos pedagógicos que posibilitan a los docentes escribir sus experiencias y escuchar las de sus pares, reflexionar colectivamente sobre sus prácticas y poner en evidencia la complejidad del quehacer docente y la diversidad de conocimientos, criterios, argumentos, intuiciones y emociones que se ponen en juego cada vez que los profesores toman decisiones pedagógicas en las escuelas. El trabajo de documentación narrativa se realiza en núcleos de sistematización de no más de ocho personas, a través del intercambio de relatos, preguntas y observaciones. Además se realizan reuniones periódicas de análisis y reflexión sobre las experiencias pedagógicas de cada uno de los miembros del equipo y las narraciones que vayan surgiendo, donde la reflexión colectiva alimenta e impulsa la reflexión personal y escritura del docente narrador.<sup>22</sup>

Probablemente las movilizaciones de fines de 2014 y 2015, el paro docente y la recuperación de clases fueron factores obstaculizadores de que, este nuevo proyecto de trabajo colaborativo entre docentes, tomara el impulso necesario para convertirse en un referente intelectual y orgánico del gremio. El trabajo se discontinuó con la siguiente directiva.

### **Grupos de docentes de escuelas en transformación (2015- ): ¿nueva experiencia de Movimiento Pedagógico?**

Como consecuencia del movimiento por la educación de 2011, algunos liceos municipales fueron objeto de procesos de transformación internos sobre la base de un replanteamiento de las relaciones de la comunidad educativa hacia formas más democráticas de gestión y trabajo pedagógico. Las breves e intensas experiencias de establecimientos tomados por sus estudiantes, primero, y apoyados luego por grupos

22. Ver <http://www.revistadocencia.cl/documentacion-narrativa-de-experiencias-pedagogicas/>

de docentes y apoderados, tanto en el caso de los «liceos autogestionados» (Colectivo Diatriba/ Opech-Centro Alerta, 2011) como en el de la Escuela República Dominicana (Olave, Silva, 2014) fueron muestra de aquello. Otro tipo de experiencias con similares propósitos fueron desarrollados en un contexto de mayor institucionalidad. Bajo el liderazgo de sus directivos, fueron impulsados cambios orientados hacia una mayor distribución transversal de las decisiones del proyecto educativo, junto con una mayor participación de los miembros de los diversos estamentos. Ejemplo de estos casos son el Liceo Confederación Suiza en la comuna Santiago Centro de la Región Metropolitana y el Liceo Ríos de Chile, en la ciudad de Lirquén, comuna de Penco, Región del Bío-Bío (Educación y Comunicaciones, 2015, pp. 14-30). A pesar de sus diversos contextos de origen, estas experiencias comparten el hecho de encontrarse en la «órbita MP»: 1) siendo públicos, impulsan propuestas innovadoras en el ámbito de la gestión, el currículo y la evaluación sobre la base de los saberes docentes de la misma comunidad; 2) las transformaciones pedagógicas se orientan hacia un reposicionamiento del/la estudiante al centro del proyecto educativo del establecimiento, abriendo a todo/a joven las posibilidades de desarrollo humano; 3) los equipos docentes se fortalecen con la decisión interna del aumento de horas no lectivas para la reflexión crítica sobre sus prácticas; y 4) se gestionan apoyos pedagógicos para consolidar un proyecto educativo participativo que asume como desafío la integración curricular sumado a la incorporación de nuevas temáticas propuestas por los/as estudiantes. La proyección de estas experiencias es aún incierta pero constituyen potentes espacios de innovación pedagógica sobre la base de la puesta en acción de los saberes docentes.

En suma, las cinco experiencias de MP, desde sus diversidades de formatos (asociación, escuela, política de perfeccionamiento, talleres de profesores, grupos de investigación-acción), de grados de adhesión (desde un gremio casi completo hasta pequeños grupos de trabajo dispersos) y de lugares de

desarrollo (sindicato, escuela, política educacional) mantienen ejes comunes que los hacen comparables entre sí: 1) *parten desde pequeños grupos autoformados, autogestionados y coordinados entre sí*, reunidos para *reflexionar críticamente* sus prácticas con el propósito de transformarlas hacia formas más democráticas; 2) con mayor o menor grado de alcance, han apuntado al desarrollo de una *profesionalidad docente basada en una perspectiva crítica* a la tradición autoritaria de la escuela pública; 3) trabajan en la generación de alternativas de desarrollo docente asumiendo los problemas del aula o del establecimiento como sujeto-objeto de la *autoinvestigación docente* y la *reflexión colectiva* sobre la práctica pedagógica; 4) logran experimentar nuevas formas de gestión escolar, incorporando la *participación del profesorado*, de los estudiantes y sus familias, en la *decisión, gestión y producción del proyecto educativo*. Movimiento Pedagógico es de esta manera un concepto «transhistórico» al reeditarse los mismos ejes en diversos momentos y contextos de los siglos xx y xxi.

Desde una perspectiva histórica, la pérdida del poder docente pasa innegablemente por preguntarse por la recuperación del sentido público del trabajo docente. Al mismo tiempo requiere repensarse el sentido público de la educación en el contexto del predominio de una escuela que, en la actualidad, despoja a la comunidad educativa de su «memoria pedagógica». Tal como lo pusieron en práctica parte del movimiento docente desde 1920 en adelante, se educaba a estudiantes para ser pensadores críticos y activos que desarrollaran destrezas para ingresar al mundo laboral pero a la vez fueran preparados para cuestionar las desigualdades de ese lugar, imaginando otras formas de trabajo organizadas democráticamente (Giroux, 2012, pp. 46-7). Pero para ello se requiere, como dice José Contreras, la constitución y expresión de una voz docente propia, disponiendo de «recursos propios para realizar investigaciones que les capaciten para la autodirección y no para la dependencia» (1999, pp. 460-461). La proyección de las experiencias puestas en valor en

este ensayo es aún incierta, pero constituyen espacios relevantes de innovación pedagógica y construcción de nuevos lenguajes sobre la base de la puesta en acción de un trabajo docente con sentido público.

## Referencias bibliográficas

- Acuña, F.; Assaél, J.; Contreras, P. y Peralta, B. (2014). «La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis». *Psicoperspectivas* (Santiago), vol. 13, n° 1.
- Arévalo, A.; Núñez, M.; Hidalgo, F.; Fernández, B.; Lepe, Y.; Miranda, C. y Reyes, L. (2016). «Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores». *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), vol. 42, n° 4.
- Assaél, J. y Guzmán, I. (1992). «Talleres de Educación Democrática (TED)». En J. Assaél y S. Soto (coordinadores), *Cómo aprende y cómo enseña el docente* Santiago: PIIE. <[http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Talleres%20de%20Educacion%20Democratica%20J%20Assael.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Talleres%20de%20Educacion%20Democratica%20J%20Assael.pdf)> Consultado el 12 de marzo de 2018.
- Assaél, J.; Cornejo, R.; González, J.; Redondo, J. y Sobarzo, M. (2011). «La empresa educativa chilena». *Educación y Sociedad* (Campinas), vol 32, n° 115.
- Assaél, J.; Cornejo, R.; Albornoz, N.; Etcheberrigaray, G.; Hidalgo, F.; Ligüeño, S. Y Palacios, D. (2015). «La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario». *Currículo sem Fronteiras*, vol. 15, n° 2.
- Bellei, C. (2001). «El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile» en S. Martinic & M. Pardo (eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago: PREAL-CIDE.
- Bellei, C.; Contreras, D.; Valenzuela, J. P. (eds.) (2008). *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Universidad de Chile.
- Carrasco, A. (2007) «Mejoramiento Escolar en Sectores de Pobreza:



- Problematizando Supuestos». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, nº 5.
- Colectivo Diatriba/Opech-Centro Alerta (2011). *Trazas de Utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago: Quimantú.
- Colegio de Profesores (1997). «Informe Primer Congreso Nacional de Educación». Santiago.
- Contador, A. M.<sup>a</sup> (1986). «La Asociación General de Profesores de Chile: 1922-1928», Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia. Santiago: Universidad de Chile.
- Contreras, J. (1999). «El sentido educativo de la investigación». En A. Pérez; J. Barquín & J. F. Angulo (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Contreras, H. y Catalán, R. (1967). «La consolidación educacional y la escuela consolidada Miguel Dávila Carson». Memoria para optar al título de profesor de Estado para la enseñanza industrial. Santiago: Universidad Técnica del Estado.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: FLAPE.
- Cornejo, R. (2013). *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal*. Santiago: Quimantú.
- Cornejo, R. e Insunza, J. (2013). «El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente». *Psicoperspectivas*, vol. 12, nº 2.
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XXI en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM.
- Hernández, F. (2000). «Ivor Goodson: recuperando el poder docente». *Cuadernos de pedagogía*, nº 295. <http://www.ivorgoodson.com/files/24%20Recuperar%20el%20poder%20docente%20-%20Interview%20with%20F%20Hernandez.pdf> > Consultado en 10 de julio de 2015.
- Frente Funcionalista Sindical (1936). *El sindicalismo funcional. En la teoría y la práctica*. Curicó, Chile.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (2012) *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo: Criatura ediciones.

- Gómez Catalán, L. (1926). «Un proceso de Cultura y dignificación: La obra de la Asociación General de Profesores». Memoria para optar al título de Profesor de estado en la asignatura de Castellano. Santiago: Universidad de Chile.
- González, E. (2015). *Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. Santiago: América en Movimiento.
- Goodson, I. (2001). «Cambio y biografía personal». En Simposi itineraris de canvi en l'educació. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (2003). «Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, n° 19.
- Hargreaves, A. (1997). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Herrera, J. F.; Reyes, L. y Ruiz, C. (2016). «L'efficacité scolaire au Chili (1990-2014): un nouveau modèle de privatisation de l'éducation». *Education et sociétés*, vol. 37, n° 1.
- IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2014). «Memoria en movimiento. Colombia: OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura». Recuperado el 7 de julio de 2017 de <http://www.idep.edu.co/?q=content/memoria-en-movimiento-prop%C3%B3sito-de-30-a%C3%B1os-del-movimiento-pedag%C3%B3gico-1983-%E2%80%932013>
- Mariátegui, J. C. (1981[1925]) *Temas de Educación*, t.14. Lima: Ediciones Populares de las Obras Completas. [http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/mariategui\\_jc/s/Tomo14.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/Tomo14.pdf) > Consultado el 11 de abril de 2018.
- Mayol, A. y Azócar, C. (2011) «Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso Chile». *Polis* (Santiago) vol. 10, n° 30.
- Mejías, M. R. (2006). «Cambio curricular y despedagogización en la globalización» *Docencia* (Santiago) n° 28.
- Mejías M. R. (s/f). *Movimiento pedagógico*, n° 6 (Santiago).
- Mena, M.<sup>a</sup> I. y Romagnoli, C. (1993) *Convivencia social en la Enseñanza Media*. Santiago: CPU.
- Miranda, C.; Gysling, J.; Arancibia, M.; López, P. y Rivera, P. (2015). *Impacto de la formación permanente de profesores de primaria*

- en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente*. Santiago: Organización de Estados Americanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (OEI).
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). «Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n° 1. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html> > Consultado el 6 de junio de 2016.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*. Santiago: PIIE.
- (1987) *El Trabajo Docente: dos propuestas históricas*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE].
- (1989). *Descentralización y reformas educacionales 1940-1978*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE].
- (1995). «Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948». Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano [UAHC]- Ministerio de Educación [Mineduc]-Universidad de La Serena-Sociedad Chilena de Historia de la Educación.
- (2002). «Las jornadas de experimentación pedagógica de educación primaria de 1950». Chillán: Universidad de Bío-bío y Sociedad Chilena de Historia de la Educación).
- (2004). «La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile». *Docencia* (Santiago) n°23.
- Olave, G. y Silva, E. (2014). «La escuela en nuestras manos. La experiencia de autogestión de la Escuela Comunitaria República Dominicana 2012-2013». *Docencia* (Santiago) n° 52.
- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano [UAHC].
- Reyes, L. (2003). «Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925». *Cuadernos de Historia* (Santiago) n° 22.
- (2005). «Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)». Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Santiago: Universidad de Chile.

- 2010 «Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928». *Docencia* (Santiago), n° 40.
- Reyes, L.; Toledo M.<sup>a</sup> I. y Egaña, M.<sup>a</sup> L. (2013a). «Ecole, communauté et sujet enseignant. Le projet historique de la ‘Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson’. Chili, 1953-1977». *Paedagogica Historica* (España) vol. 49, n° 2.
- Reyes, L.; (2013b). «Profesorado, perfeccionamiento permanente y poder popular. Los Talleres de Educadores de 1972». *Rufián Revista* (Santiago) n°15. <http://rufianrevista.org/?portfolio=profesorado-perfeccionamiento-permanente-y-poder-popular-los-talleres-de-educadores-de-1972>. Consultado el 10 de abril de 2018.
- Reyes, L.; Miranda, C.; Santa Cruz, E.; Cornejo, R.; Núñez, M.; Arévalo, A. y Hidalgo, F. (2014). «Subjetividad y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, vol. 15, n° 1.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago: Quimantú.
- (2016). «Saber docente, investigación pedagógica y autoeducación: antecedentes históricos del trabajo colaborativo entre docentes en Chile». *Docencia* (Santiago) n° 60.
- Salazar, G. (1987). «Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?». *Proposiciones* (Santiago), n° 15.
- Salazar, Gabriel 2011 *En el Nombre del Poder Popular Constituyente*. (Chile, Siglo XXI). (Santiago: LOM).
- (2012). *Dolencias históricas de la memoria ciudadana (Chile, 1810-2010)*. Santiago: Universitaria.
- Sisto, V. (2009). «Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: Desafíos para la investigación» en *Universum* (Talca), n° 24.
- Tamayo, A. (2006). «El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía)». *HISTEDBR* (Campinas) n° 24. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf). Consultado el 15 de julio de 2017.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2005). «Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay». Santiago: Unesco-Orealc.

- Vera, R. (1972). «Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento». *Educación* (Santiago), n<sup>os</sup> 43/46.
- (1988). «El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio». En I. Núñez y R. Vera, (comp.). *Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*. Santiago: PIIIE.
- (2010). «La experiencia de los talleres de educadores (10970-1973)». *Docencia* (Santiago), n<sup>o</sup> 40.
- Videla Stefoni, L. (2010). «Relato de Vida». En L. Reyes, M.<sup>a</sup> I. Toledo, M.<sup>a</sup> L. Egaña. *Documento de Trabajo FONDECYT 1090692*. Santiago (sin publicar).
- Vorraber, M. (1997). «Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación». En A. Veiga-Neto (Ed.). *Crítica Postestructuralista y Educación*. Barcelona: Laertes.
- Wrigley, T. (2004). «“School effectiveness”: the problem of reductionism». *British Educational Research Journal* (United Kingdom), vol. 30, n<sup>o</sup> 2.

## Revistas

- Cal y Canto*, 2015 (Santiago) Número Especial <http://www.ongeco.cl/wp-content/uploads/2017/06/Calycanto1-min.pdf>. Consultada el 10 de julio 2017
- Educación* 1928 (Santiago) n<sup>o</sup>1
- Nuevos Rumbos* 1925 (Santiago) 1<sup>o</sup> de mayo
- Nuevos Rumbos* 1926 (Santiago) 20 de mayo, 1<sup>o</sup> de junio y 21 de junio
- Renovación* 1934

## Entrevistas

- Rodrigo Vera Godoy, FLACSO, 24 enero de 2005. Realizada por Leonora Reyes, Universidad de Chile.



# Índice

Procesos de desubjetivación: racismo, machismo y educación en la historia presente de Guatemala . . . . .	9
<i>Lucía Bonilla</i>	
<i>Marco Chivalán-Carrillo</i>	
<i>Ángel Orellana-Pineda</i>	
Introducción . . . . .	9
Contextualización de problema . . . . .	10
Andamiaje de la investigación . . . . .	16
Reflexiones finales . . . . .	23
Referencias bibliográficas . . . . .	28
Perspectivas emancipatorias de uma outra educação: a Educação Popular e a Decolonialidade em debate . . . . .	31
<i>Noelia Rodrigues Pereira Rego</i>	
Bibliografía . . . . .	55
Retos de la Inclusión Social en las universidades: Vínculos entre Interseccionalidad y Justicia Epistémica . . . . .	57
<i>Ana Victoria Portocarrero Lacayo</i>	
Introducción . . . . .	57
Exclusión social e interseccionalidad . . . . .	58
Modelos de interseccionalidad en universidades . . . . .	62
Justicia epistémica: de la democratización del acceso a la de los saberes . . . . .	68
Conclusiones . . . . .	71
Bibliografía . . . . .	74

La tradición del pensamiento crítico latinoamericano: una base necesaria en la formación sociológica . . . . .	75
Reflexiones sobre la autonomía del pensamiento sociológico latinoamericano . . . . .	75
<i>Blas Segundo Zubiría Mutis</i>	
Introducción. . . . .	75
Una experiencia docente: preguntas iniciales para la reflexión sobre el pensamiento sociológico latinoamericano . . . . .	80
Un recorrido histórico: las tres etapas en el pensamiento sociológico latinoamericano . . . . .	84
El IX Congreso Latinoamericano de Sociología, promovido por ALAS: un punto de inflexión . . . . .	87
Una tarea para la formación: ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en América Latina? . . . . .	91
Una discusión abierta: ¿y la pretensión universalista de la ciencia? . . . . .	96
Referencias bibliográficas. . . . .	98
Profesorado organizado en Chile: poder docente y movimientos pedagógicos . . . . .	103
<i>Leonora Reyes-Jedlicki</i>	
Profesorado en la actualidad: agencia, voz y memoria pedagógica . . . . .	104
El poder docente en la historia. . . . .	107
Movimiento pedagógico en Chile: trascendencia histórica y proyecciones . . . . .	109
La Asociación General de Profesores de Chile (AGP) 1923-1932: primera experiencia de movimiento pedagógico. . . . .	111
Las Escuelas Consolidadas de Experimentación 1946-1973: segunda experiencia de movimiento pedagógico. . . . .	116
Los Talleres de Educadores: tercera experiencia de movimiento pedagógico . . . . .	119



Los Talleres de Educadores (TE) 1972-1973 . . . . .	119
Los Talleres de Educadores Democráticos (TED) 1980-1994. . . . .	121
El Colegio de Profesores de Chile A. G. (CPdCh): cuarta experiencia de movimiento pedagógico. . . . .	123
Los núcleos de sistematización de docentes: la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (2015-2016). . . . .	124
Grupos de docentes de escuelas en transformación (2015- ): ¿nueva experiencia de Movimiento Pedagógico? . . . . .	125
Referencias bibliográficas. . . . .	128
Revistas . . . . .	133
Entrevistas. . . . .	133

# Educación crítica y emancipación

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) junto a la Editorial OCTAEDRO de Barcelona y El Diario de la Educación, convocaron a principios de 2018 un concurso internacional bajo el nombre **Educación crítica y emancipación**.

Se recibieron 155 postulaciones, de las cuales, luego de la revisión técnica, 134 estuvieron en condiciones de ser evaluadas cualitativamente por el Comité Internacional para considerar la calidad, pertinencia y coherencia de las propuestas de acuerdo a las bases de la convocatoria.

El proceso de evaluación estuvo a cargo de un Comité Internacional compuesto por quince expertos/as de ocho países: Judith Naidorf (Argentina), Joan Rue (España), Sebastián Gómez (Argentina), Carolina Horta (Colombia), Anahí Guelman (Argentina), Mónica Salazar (Colombia), Juan Carlos Hernández (El Salvador), Pablo Martinis (Uruguay), Olaya Dotel (República Dominicana), Juan León (España), Cibele Lima Rodrigues (Brasil), Rodrigo Cornejo (Chile), Jenny Assael (Chile), Orlando Pulido (Colombia) y Jaume Carbonell (España).

De acuerdo a la evaluación y la alta calidad de los ensayos presentados se decidió, además de los cinco premios ganadores anunciados en la convocatoria, reconocer una mención especial y cinco menciones honoríficas.

Esta publicación reúne las menciones honoríficas, en un libro colectivo, que tendrán su apoyo en la participación de la 8° Conferencia Latinoamericana y Caribeña en Ciencias Sociales a realizarse en Buenos Aires del 19 al 23 de noviembre de 2018.