Rizoma freireano

Vol. 25 · 2018

Rizoma freireano 25. ciudadanía, interculturalidad y educación popular

Rhizome freirean 25. citizenship, interculturality and popular education

Rizoma freireano 25. cidadania, interculturalidade e educação popular

Rizoma freireà 25. ciutadania, interculturalitat i educació popular

Editores: Marco Raúl Mejía · pep aparicio guadas

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/

Sumario

EDITORIAL

ciudadanía, interculturalidad y educación popular
Marco Raúl Mejía, pep aparicio guadas

ARTÍCULOS

Interculturalidad en contexto de transformación: apuntes desde la realidad boliviana
Noel Aguirre Ledezma

Interculturality in a context of transformation: notes from today's Bolivia
Noel Aguirre Ledezma

Educação popular, escola e interculturalidade: aproximações e desafios
Vera Maria Candau, Susana Beatriz Sacavino

Educación popular, escuela e interculturalidad: aproximaciones y desafíos
Vera Maria Candau, Susana Beatriz Sacavino

Per una Pedagogia del Precariat. Reflexions a l'entorn de l'educació dels joves i la precarietat
David Abril

Pedagogy for the Precariat: Reflections on the education of young people and precarity
David Abril

Por una Pedagogía del Precariado. Reflexiones en torno a la educación de los jóvenes y la precariedad
David Abril

Sem educação crítica não há movimentos sociais. Quatro perspectivas sobre uma relação complexa
Mariateresa Muraca

Sin educación critica no hay movimientos sociales, cuatro perspectivas sobre una relación compleja
Mariateresa Muraca

Entre la paz precaria y la paz profunda. La experiencia colombiana
María Camila Macías Amaya, Carlos Salgado Araméndez

Entramados de la educación popular en el siglo XXI y su impacto en el movimiento sindical. Sujeto social para el proyecto de nación desde la educación alternativa

Marco Raúl Mejía

DOCUMENTAL

La educacion en movimiento. Gacetilla de prensa

Marco Raúl Mejía, pep aparicio guadas

ciudadanía, interculturalidad y educación popular

Abordamos un nuevo núcleo generador en este número de la revista pero que nos ha estado pre/ocupando en los últimos años de trabajo de novación educativa-formativa, sociocultural, sociopolítica… las relaciones entre: *ciudadanía, interculturalidad y educación popular*, mediante el cual tratamos de recoger algunas de las propuestas, procedimientos, acercamientos metodológicos… animadores en el mundo de la educación y formación popular, a los diferentes territorios del mundo; reflexionar sobre ellos y, al mismo tiempo, ponerlos en conversación, real y dialógica, con las prácticas educativas de libertad que a lo largo de nuestra vida –personal, organizativa, social, común…- hemos sido capaces de poner en pie. tangenciales y/o antagónicas respecto a las prácticas y gobiernos más o menos neoliberales que, como afirma Isabell Lorey, *"procede sobre todo mediante la inseguridad social, mediante la regulación del mínimo de protección social que corresponde al mismo tiempo a una incertidumbre creciente (…) una forma de gobierno basada en un máximo de inseguridad"* [1], como en muchos establecimientos educativos y de otro tipo comienza a imponerse, junto con el falaz discurso de las competencias y del empresario-emprendedor de sí mismo.

Esta conversación perenne es la que ya hemos hecho, hacemos en la actualidad y, al mismo tiempo, nos convocamos y os convocamos a hacer en el presente-futuro pues, entre algunas de las variables que nos avivan, quizá habría que recordar estas: *(i)* el vasto tejido de complicidades realizadas y a realizar – en Europa, África, América…-; *(ii)* la desmedida intensión-dimensión-intención-sistematización-acción-investigación-… de las luchas, de los materiales, de las prácticas, de los seminarios, de las jornadas, de las proximidades… que somos capaces de articular-materializar; *(iii)* la compartición y la resistencia que estas complicidades, luchas, elaboraciones, etc. han co-efectuado y/o edificado en el campo de la educación y formación popular, y en nosotros las personas jóvenes y adultas que con compromiso, responsabilidad y esfuerzo hemos tenido las capacidades, las competencias… de empoderarnos, plenamente e integral – una acción diferente y muy lejos de las realizadas antes y ahora por las diversas cofradías corporativas, o de los conservadores y autoritarios soviets-blancos, siempre desafectos de la ciudadanía, de la población iletrada y/o vulnerable-marginada-excluida pero afectos, muy afectos a un régimen de corporativismo sin alteridad ni dignidad, sólo simple comparsa y compensación- y practicando libres el pensamiento de la experiencia y de las prácticas educativas de libertad que hemos sido capaces de organizar y de ejercitar, desde, con y para la educación popular…

Damos voz en este número a diferentes expresiones de un pensamiento crítico que desde diferentes lugares se ha denominado “pensamiento del sur” y que da cuenta de una búsqueda larga por salir del tutelaje de miradas del mundo “universales”, las cuales niegan o descalifican las manifestaciones de un mundo basado en lo humanamente diferente, lo culturalmente diverso, viviendo en un mundo donde lo humano y la naturaleza forman una unidad fundada en la complementariedad, negaciones que han llenado de tragedia un devenir propio para los mundos de Asia, África y América Latina con sus consecuentes caminos históricos de pérdida de identidad y construcción de proyectos en sus territorios sin un arraigo en ellos. Un buen ejemplo de ello es el discurso de Evo Morales ante la comunidad europea, el cual invitamos a consultar en: http://armonicosdeconciencia.blogspot.com/2013/08/evo-morales-cobra-la-deuda-europa.html , lo cual nos muestra que lo que ayer fue resistencia hoy, fruto de las luchas de tantos años en el silencio y desde la re-existencia tienen hoy manifestación a través de uno de sus gobernantes que recupera esta tradición desde un lugar político de gobernabilidad gestada en esas mismas luchas.

En ese sentido, el texto del viceministro de educación de Bolivia en esta revista da continuidad a este horizonte planteado por su presidente y nos muestra cómo el ejercicio de la interculturalidad exige definiciones claras cuando se lleva a la política pública y hace visible cómo muchos acercamientos a ella lo hacen manteniendo un marco de control y de sometimiento. Ello nos muestra que es un término polisémico cargado de contenidos según los intereses de quien lo usa.

Por ello, el escrito apela al principio metodológico de la educación popular de que no hay interculturalidad sin intraculturalidad, para dar cuenta de que la constitución de esos nuevos escenarios requiere definiciones políticas de parte de los impulsores de las propuestas, haciendo visible en este caso la manera cómo las políticas deben realizarse desde la matriz cultural de los pueblos. En el caso boliviano, el Vivir Bien (Suma Kaumaña del mundo aymara) como principio ético y moral, que permitirá enfrentar el interculturalismo funcional.

En esta perspectiva, la ley de educación boliviana 070 que lleva el nombre de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, se nos presenta como la materialización del Estado pluricultural con un proyecto educativo socio-comunitario productivo, lugar en donde se sintetizan en las particularidades bolivianas la vigencia como re-existencia de un pensamiento que existía en estas tierras antes de la llegada de los diferentes colonizadores, cuando su nombre era Abya Yala y que hoy requiere nuevas interpretaciones como la que plantea René Zabaleta cuando habla de sociedades

abigarradas: *“Si se dice que Bolivia es una formación abigarrada, es porque en ella no solo se han superpuesto las épocas económicas (las del uso taxonómico común) sin combinarse demasiado, como si el feudalismo perteneciera a una cultura y el capitalismo a otra, y ocurrieron sin embargo en el mismo escenario… verdaderas densidades temporales mezcladas, no obstante, no solo entre sí del modo más variado, sino que también con el particularismo de cada región, porque aquí cada valle, es una patria en un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de un modo particular y hablan lenguas y acentos diferentes, sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos. En medio de tal cosa ¿quién podría atreverse a sostener que esa agregación tan heterogénea pudiera concluir en el ejercicio de una cuantificación uniforme del poder?”*[2]

De igual manera, ver a Candau y Susana Sacavino desde Brasil muestran la veta que han ido tomando en esos lares la educación popular cuando es enriquecida con una interculturalidad que muestra cómo allí le ha dado un reconocimiento a lo diferente, lo diverso y la integralidad de lo humano como nuevo escenario de lucha y transformación, haciendo propio el planteamiento de que no es posible luchar por la igualdad, la justicia y la redistribución sin luchar por el reconocimiento.

En el artículo de Salgado y Macías nos encontramos con la encrucijada para la organización y el movimiento social colombiano cuando las negociaciones del conflicto armado con uno de los actores, las FARC, dejan ver los límites que las élites siguen planteando a la modernización del campo, en donde los posibles avances logrados en el marco de estas negociaciones, en la contraparte, hacen emerger el tipo de sociedad colombiana fraguada por sus élites haciendo visible esa otra cara de la precariedad en la cual las nuevas formas del capital de este tiempo busca reducir a sus rebeldes con unos acuerdos limitados y reducidos, constituyéndose unos mecanismos para el tránsito a la reincorporación a la vida de su país y del mundo globalizado, que vuelve a mostrar la cara del control bajo otras características y en las particularidades específicas de esa nueva dinámica en la vida social colombiana.

De igual manera, el artículo de Mejía realiza una interlocución con las formas de lo gremial y lo político en las organizaciones sociales de América Latina, haciendo visible la urgente transformación de ellas para dar respuesta a las modificaciones que el capital realiza en un ejercicio de adecuarse también a las exigencias de un cambio epocal y de la cuarta revolución industrial soportada en las nuevas realidades del trabajo inmaterial, la información, y la inteligencia artificial, mostrándonos cómo esas luchas de resistencia/re-existencia ya han sido

emprendidas en múltiples lugares del continente, dándole contenido al principio de la educación popular de que no hay protesta sin propuesta.

En este texto, emerge con claridad esa propuesta de la educación popular de partir de las realidades concretas y muestra cómo exige en el continente la necesidad de implementar los procesos de la educación popular basadas en el diálogo-confrontación de saberes como uno de los caminos propios para hacer real la negociación cultural que nos permita construir los comunes que muestran los nuevos caminos de lucha y organizativos para enfrentar las diferentes formas que toma la precariedad de estos tiempos como proyecto de control.

Ahora y aquí, recoger-reflexionar-sistematizar-actuar-investigar-… pues si, como afirma Zygmunt Bauman, *“el consumidor és un enemic del ciutadà”* [3] las prácticas educativas de libertad –en las iniciativas públicas, sociales, comunes…- tendrían que realizar un giro no solo lingüístico-espiritual-narrativo sino sobre todo político-experiencial-testimonial y centrar sus acciones educativas, éticas y políticas, al mismo tiempo, en los procesos-programas-planes-… de des/construir esta expresión-principio sociopolítico y educativo-cultural que muestra y/o constata el absoluto dominio del mercado y de las aproximaciones economicistas-autoritarias sobre los deseos, intereses y necesidades de unas vidas humanas que pudiesen devenir humanas, dignas y decentes, y que no estuviesen ancladas por una parte, en un quehacer consumístico que, entre otras cuestiones, impide y/o obstaculiza las posibilidades de emancipación y liberación, de diálogo y convivencialidad, de acción y vida activa y, por otra, en la creciente importancia de la inseguridad-incertidumbre no solo como gobierno sino también como práctica educativa y de vida que extiende por doquier y de una manera servil, muy especialmente en el contexto y los ámbitos de las personas precarias; unas vidas donde los saberes y los afectos… pues *“conocer es la más vital de las actividades (*…y *) solo cuando la actividad se ha agotado surge la acción “conocer es la más vital de las actividades (*…y *) solo cuando la actividad se ha agotado surge la acción”* [4], de compromiso, asociación y alianza… que han de suscitar e implicar las operaciones de novación de los tiempos y de los espacios consubstanciales a lo político ciudadano, a lo educativo convivencial… que las iniciativas educativas y formativas populares, ahora públicas y comunes, han de poder edificar-poblar deviniendo *escuela ciudadana* una escuela ciudadana que ha de ser-tener, como señalaba Paulo Freire, algunas características primo-cordiales: *“es aquella que se asume como un centro de derechos y deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana , entonces, es la escuela que viabiliza la ciudadanía de aquellos*

que están y de aquellos que van a ella (…). Ella es ciudadana en la medida misma en que se ejercita en la construcción de la ciudadanía de quien usa su espacio. La Escuela Ciudadana es una escuela coherente con la libertad. Es coherente con su discurso formador, liberador (…) Y como nadie puede ser solo, la Escuela Ciudadana es una escuela de comunidad, de compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia" [5]; unas escuelas ciudadanas que viabilicen, inéditas y reales, observen-susciten-impliquen comunidades acogedoras y/o incluyentes de la pluralidad-diversidad de una ciudadanía global y local, abierta y perenne, enraizada y gozosa, singular y común.

En esta conversación perenne, a la cual aludíamos antes, es a la que os invitamos también de manera perenne y, en ella, la confianza íntima es uno de los valores que nos acompaña en el ejercicio real de nuestras libertades, más allá de leyes y normativas, materializando una educación popular y una ciudadanía radical que se mueve en el tiempo real y debe ser tan edificante para la persona educadora como para la persona educanda y ha de devenir comúnmente anclada también en una resistencia íntima; en las dos vertientes nos amparamos para poder co-efectuar la acción de darse – y abrirse a la recepción, claro- que es siempre cualquier acción educativa popular, una novedad y una acogida y, una educación así suscitada, no puede ser *'ni colonialista, ni imperialista ni totalitzadora'* [6], como señala Josep Maria Esquirol cuando describe el movimiento de la intimidad, y ha de hacer-fabricar-generar un devenir que requiere de un quehacer educativo popular que transita cotidianamente desde un testimonio a otro y, además, potencia las dimensiones dialógicas, relacionales, mediadoras, emancipadoras, amorosas… y necesita de unos procesos articuladores políticos y éticos; anteriormente hemos señalado el recoger – también el reflexionar y ponerlos en conversación-, ahora tenemos que hacer mención explícita al ajuntar – en mosaico, en cinta de Moebius, en patchwork…- y re-poner en marcha – re/tornar a la práctica- sabiendo que no sólo hay que restar sino también realizar, en el quehacer cotidiano educativo popular, el resto de las operaciones básicas que la educación popular de América Latina nos muestra diariamente y, así, iniciar un largo camino de vuelta a la educación popular de la II República del Estado español, por ejemplo, y tal y como conoce el mundo flamenco, cantos de ida y vuelta, también en la educación popular hay prácticas, metodologías, procedimientos… de ida y vuelta.

Unas prácticas educativas de libertad, de ida y vuelta, que han de ayudarnos a repensar y rehacer las relaciones entre saber y emancipación, tal y como señala

Marina Garcés, para continuar el quehacer cotidiano, comprometido y autónomo, de dejarse educar, educarnos y educar, y sigue Marina Garcés: *‘ proposo una nova il·lustració radical. Reprendre’n el combat contra la credulitat i afirmar la llibertat i la dignitat de l’experiència humana que es capaç d’aprendre per si mateixa (…) Ara es necessari (…) Ara en l’era planetària, podem aprendre a conjugar un univers recíproc i acollidor’* [7], una vida política que no formula respuestas sino que plantea preguntas y que a la vez engendra-efectúa un triple movimiento, entrelazado, de:

partir de sí-en esa operación feminista de ponerse en juego y en lugar que, en la práctica de la práctica, recombina-recompone las operaciones de la educación popular, se abre al mundo y a las-los otras y, además, proporciona un modelo de interrelación-inter(in) dependencia pleno de convivialitat [8];

politizar la educación, y con ella las diferentes variables que operan en su interior a través de la movilización de los múltiples sujetos que participan y hacen posible y real la reproblematización del mundo, de los seres humanos y vivientes y sus relaciones internas y/o externas en las prácticas educativas de libertad engarzadas mediante el testimonio;

educativizar la política y lo político, y con ella las instituciones, entidades y organizaciones… los movimientos instituyentes… en cierto modo poniendo en pie de educación viviente – afectiva, amorosa, dialógica, emancipadora…- la sociedad, las instituciones, etc.

Eso sí, sin delegación de la inteligencia ni de nada, como hemos afirmado en otras situaciones-en-contexto asumiendo, como señalaba Paulo Freire, *‘la convicción de que el cambio es posible y que (…) No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía ante las injusticias’* [9], sin dominación ni colonización alguna… en un absoluto archipiélago de convivencialidad alegre, amorosa, emancipadora… que nos indica, tenaz y autentica, que hoy *‘los movimientos de la multitud demuestran (…) que hay clase, que hay potencia, que hay antagonismo y que hay transformación sin (o a pesar de) el partido’*, y de esta manera *‘la resistencia es una alternativa radical a la colonización capitalista de la vida, pero puede serlo solo en la medida en que sea apropiación de lo común (esto es, de las condiciones en las que vivimos), o bien capacidad de romper, radicalmente pero de forma original, ingenua, espontánea, autónoma y*

autofundante, con el orden dado' [10], de aprender, en singular y en común, por nosotras mismas, más allá de las actividades enseñadoras, excesivas, dominadoras y autoritarias, del *homo educandus* que discurren paralelas y/o insertadas en las actividades, de la misma índole, del homo economicus.

Eso sí, sin delegación de la inteligencia ni de nada, pues "*las prácticas políticas*–y por ende educativas, éticas… – *basadas en la multiplicidad de los precarios han hecho explícita una y otra vez críticas a la identidad y a la representación, planteando prácticas no representacionistas que pueden entenderse como una 'forma de lo sin forma', como una nueva forma de democracia."* [11]

Está bien cerrar esta presentación con una cita de esos sabios vivos, compañero y amigo de Freire y maestro de todos los educadores y las educadoras populares que en el mundo somos, a propósito de un texto recién publicado en la Argentina:

Personas que siguen creyendo que una sociedad que excluye de la felicidad a una persona ya es desigual e injusta. Y que una sociedad ajena del poder de compartir con otros, la libertad de la construcción de su vida y de su destino, es absolutamente perverso. Y si el pueblo, "los desertados de la Tierra", la inmensa mayoría de "los otros", es el que más padece lo perverso del sistema, cabe participar con él de una insurgencia sin treguas, no solo en su nombre, sino en nombre de toda la gente digna, no solo de vivir, sino de construir "otro mundo posible".

Desde la Pedagogía del oprimido hasta recientes escritos que escuché ser leídos o que yo mismo leí a fines de 2016 –¿cincuenta años después de qué?– en Buenos Aires, Mendoza, Luján, encuentro a la vez una fiel continuidad de los orígenes y también una fecunda y actualizada mente insurgente pluralidad de vocaciones. Y esta apertura de la educación popular –no siempre visible en lo que yo mismo escribí– será uno de los signos más fieles de lo que parece "arqueológico", es en verdad presente histórico. Y lo que "ellos" piensan como ultrapasado y fuera de moda está en verdad, tan militantemente vivo como en los primeros, segundos, terceros y presentes "tiempos de Paulo Freire". [12]

Notas

[1] LOREY, Isabell (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la preca*riedad.

Traficantes de sueños. Madrid.

[2] Zabaleta, René (2014). *Las masas en noviembre*. En: Bolivia hoy. México. Siglo XXI.

[3] BAUMAN, Zygmunt (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia Editorial. Barcelona.

[4] ZAMBRANO, María (2011). *Escritos sobre Ortega*. Editorial Trotta. Madrid.

[5] FREIRE, Paulo (1997). *Entrevista a Paulo Freire: 19 de marzo de 1997*.TV Educativa de Río de Janeiro-Brasil.

[6] ESQUIROL, Josep Maria (20159). *La resistència íntima: assaig d'un filosofía de la proximitat*. Quaderns Crema. Barcelona.

[7] GARCÉS, Marina (2017). *Nova il·lustració radical*. Anagrama. Barcelona.

[8] ILLICH, Iván (2006). *Obras reunidas I y II*. Fondo de cultura económica. México.

[9] FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Siglo XXI. México.

[10] NEGRI, Antonio (2006). *Movimientos en el imperio. Pasajes y paisajes.* Paidós. Barcelona.

[11] LOREY, Isabell (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la preca*riedad. Traficantes de sueños. Madrid.

[12] BRANDÃO, Carlos (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Interculturalidad en contexto de transformación: apuntes desde la realidad boliviana

Noel Aguirre Ledezma

“Debemos ser reconocidos como pueblos que viven, no somos pueblos fantasmas”. Testimonio de un indígena participante de la “Marcha por el Territorio y la Dignidad”, agosto de 1990.

“Tal vez ya todos entiendan que nuestro reclamo de Asamblea Constituyente con participación de todos los sectores sociales, sin mediación de los partidos políticos, es lo que necesitamos para empezar a sentirnos parte del país. Tal vez ni nosotros mismos entendíamos muy bien eso cuando empezamos a trabajar juntos: indígenas, campesinos y colonizadores, mujeres y hombres, gentes de tierras altas y de tierras bajas, porque en nuestra historia nunca hemos participado de verdad. Bien dicen que lo que no se vive no se conoce. Nosotros pensamos que es mejor participar en las decisiones que no darnos cuenta de lo que deciden por nosotros. ” *Fragmento de la bitácora de la “Marcha por la Soberanía Nacional, el Territorio y Dignidad de los Pueblos Indígenas y Originario”, mayo de 2002.*

Interculturalidad, … A primera vista, esta palabra, no su significado, parece ser un término más de los tantos repetidos en el último tiempo, es más se piensa que da lo mismo hablar de interculturalidad en un contexto neoliberal o en un contexto de transformación estructural. Sin embargo, desde la realidad de lo que ocurrió y ocurre en Bolivia, está claro que esta palabra tiene variadas concepciones y comprensiones que responden a los tiempos y los contextos. Es que interculturalidad no puede ser una palabra más sino expresar realidades propias de nuestras naciones y países.

Interculturalidad supone diversidad, pero también desigualdad y conflicto, disputa del poder y una constante pelea contra eufemismos que encubren exclusión antes de inclusión.

1. Puntos de partida para el debate y las propuestas

1.1. Bolivia, entre la Colonia, la República y el Estado Plurinacional

La historia de Bolivia constituye un ejemplo de cómo, a fuerza de pelear en los distintos periodos de opresión, discriminación y exclusión, se construye la concepción de interculturalidad "hurgando y cambiando" aspectos estructurales. Veamos algunos aspectos relevantes de esa realidad…

En una de las principales salas de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, aunque a primera vista parece ser sólo una *"inocente y artística pintura"*, se encuentra una imagen que expresa el carácter y sentido de la creación de la República de Bolivia.



La Sala Mayor de la "Casa de la Libertad"

La imagen tiene como escenario la Sala Mayor de la *"Casa de la Libertad*" de Sucre – Bolivia y representa la firma del *"acta de la independencia"* que da lugar a la creación de la República de Bolivia, el 6 de agosto de 1825. A primera vista se percibe a 30 personas, todos hombres, *"ni para muestra existe una mujer"*. Es más, todos con excepción de 2 personas, visten terno y hasta una levita, propio de las clases sociales acomodadas de la época, no existe un solo indígena o trabajador. La manera de vestir de todos ellos es uniforme, hasta monótona, es una negación de

la diversidad cultural. La excepción son dos sacerdotes, uno de ellos de la jerarquía eclesiástica y se encuentra al lado de quien dirige.

Esta imagen lo dice todo. La República de Bolivia se fundó con el concurso de hombres de clases sociales acomodadas acompañados por dos sacerdotes. Vale la pena resaltar, no participan mujeres, indígenas ni trabajadores. Esa es la imagen de la creación de la República colonial y monocultural, obviamente en este contexto no cabe atisbo alguno de interculturalidad.

Más allá de esa imagen, para entender mejor, repasemos algo de la historia de Bolivia, de la que en distintos momentos nos ocultaron o negaron.

Como escribe José Antonio Rivera Santiváñez, en su texto *"Las tendencias del proceso constituyente en Bolivia"*, la historia de Bolivia y aún más su creación está marcada por la exclusión y marginación de los sectores sociales mayoritarios. La historia registra que, el 9 de febrero de 1825, el Libertador Antonio José de Sucre emitió un Decreto que dispone que las provincias del Alto Perú, hoy Bolivia, deliberen de su suerte en una Asamblea de Diputados, lo que en el fondo implicó el inicio de un proceso constituyente fundador. En este Decreto, se dispone que la Asamblea *"estaría conformada por diputados elegidos en las juntas de Parroquia y de Provincia, cuya elección sería indirecta o de segundo grado, pues los ciudadanos elegirían a cuatro electores por cada Parroquia, para que estos a su vez elijan a los diputados, para ese efecto tenían derecho de voto los ciudadanos, que en ese momento, constituían los hombres que sabían leer y escribir, eran propietarios de un bien o un ingreso anual de 300 pesos o más; lo que supone que la inmensa mayoría de indígenas y campesinos, obreros y artesanos no eran reconocidos como ciudadanos; por lo tanto, esos sectores sociales quedaron excluidos del proceso; dicho desde otra perspectiva, de los casi aproximadamente un millón de habitantes de las provincias del Alto Perú, participaron como votantes para la elección de los electores un número reducido de habitantes, principalmente los criollos y algunos mestizos que tenían el ejercicio de la ciudadanía, que en ningún caso fue superior al 10% del total de la población."*(Rivera S., José Antonio)

Para participar de la fundación de la República, era requisito imprescindible *"ser varón ciudadano en ejercicio*(saber leer y escribir y tener una propiedad o un ingreso anual mínimo *), con veinticinco años de edad,…"*. Así se excluía a mujeres, indígenas, originarios, campesinos, trabajadores, etc., que en su conjunto representaban el 90% de la población. Así, ¿ se podría construir interculturalidad? El proceso constituyente fundador *"tuvo una titularidad autocrática y no*

democrática"(Rivera S., José Antonio), contraria a la posibilidad de reconocer la diversidad, las identidades culturales y con clara actitud excluyente.

En palabras de Félix Cárdenas escritas en su libro *"Mirando Indio. Aportes para el debate descolonizador", "El pecado original de los estados nacionales como Bolivia, es su forma de nacimiento, la visión con la que han sido concebidos... Bolivia, fue un país fundado sin nosotros, pero además, Bolivia fue un país fundado contra nosotros, los pueblos originarios indígenas y campesinos... Bolivia un Estado sin nación y nosotros naciones sin estado..."*

Fue así como se fundó y concibió la República de Bolivia, así se aprobó la primera Constitución del naciente país. En sus características fundamentales, esa concepción de República permaneció hasta el 2006; año en el que se inicia a concebir el nuevo Estado Plurinacional. Otra imagen, puede explicar este nuevo periodo de la historia boliviana.



El 6 de agosto de 2006, se instala la Asamblea Constituyente

El 6 de agosto de 2006, se instala la Asamblea Constituyente para redactar una nueva Constitución y estructurar un nuevo Estado. A diferencia del año 1825, la Asamblea Constituyente está constituida por 255 asambleistas, hombres y mujeres, elegidos por voto democrático; por indígenas, originarios, campesinos, habitantes

de ciudades; por profesionales, trabajadores, productores y representantes de organizaciones sociales; por los distintos pueblos, naciones y comunidades interculturales de nuestra patria. A primera vista, hasta en la manera de vestir se expresa la diversidad social y cultural, existen ponchos, polleras, mantas, sacos, corbatas, vestidos, sombreros, lluchus,... En sus deliberaciones se habló en castellano, aymara, quechua, guaraní,...

Esta Asamblea Constituyente expresa la diversidad de Bolivia en sus maneras de concebir y entender la sociedad, el Estado, la economía, la política, la cultura,... es la expresión del Estado Plurinacional, es decir de la complementariedad de las distintas naciones que existen en Bolivia, es la manifestación de interculturalidad, es la resolución de uno de los principales asuntos pendientes del año 1825. Los pueblos, naciones y comunidades interculturales tienen un Estado y el Estado representa la diversidad de su población. La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia fue aprobada en un Referendo realizado el 25 de enero de 2009 con el 61,43% de los votos. Posteriormente, en ese mismo año, el 7 de febrero, fue promulgada por el Presidente Evo Morales y publicada en la Gaceta Oficial el 9 de febrero, fecha en la que entró en vigencia.

Esta es la base de la concepción de interculturalidad en Bolivia, en esta época, siglo XXI, este es el Estado Plurinacional de Bolivia que revierte los inadecuados e impertinentes conceptos de la República colonial y monocultural.

La *“lección aprendida”* es que, interculturalidad toca fondo. Por lo menos en la gran mayoría de los países de América, sino en gran parte del mundo, supone repensar la fundación de nuestros países que requieren de un nuevo pacto social. Como está instituido en Bolivia, la interculturalidad –acá vale remarcar, la interculturalidad crítica- tiene la posibilidad de tener una mejor concepción y materialización si se construye un *“Estado plurinacional, social, comunitario,...”*, se trabaja en favor de la *“Descolonización y despatriarcalización”*, se desarrolla la *“Economía, justicia, la educación plural...”*, se promueve la *“Democracia directa y comunitaria...”*, así como el *“Derecho a la vida, agua, alimentación, educación, salud,...”* se constituyen en *“Derechos fundamentales...”*

1.2. Interculturalidad: El dilema de origen… “Las dos caras de la moneda” y algunos elementos de carácter teórico

Además de lo dicho en el anterior acápite, a propósito de interculturalidad también corresponde hacer una reflexión de carácter teórico sin dejar de tomar en cuenta

aspectos de la historia y los contextos.

El enunciado de interculturalidad, por sí mismo, en automático, no es signo de transformación menos de inclusión. Es más, en muchos casos, puede ser una manera encubierta de legitimar inequidad, exclusión y discriminación. No cualquier interculturalidad favorece la inclusión.

Como bien dice, en distintos documentos, el Profesor peruano Fidel Tubino, *"El nuevo concepto y enfoque de la interculturalidad… parte de una diferenciación muy clara entre: interculturalismo funcional e interculturalismo crítico… Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el crítico se busca suprimir estas causas por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico."*

Un ejemplo de lo que señala Tubino respecto a interculturalismo funcional puede encontrarse en los principios de la Reforma Educativa boliviana instaurada mediante la Ley 1565 desde el 7 de julio de 1994 bajo las políticas neoliberales vigentes en ese entonces. En el capítulo correspondiente a las bases de la educación boliviana textualmente se señala que *"Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres."* Pero, ¿cómo podría ser posible concebir un interculturalismo crítico en un contexto neoliberal, conservador por naturaleza?

La interculturalidad, en ese contexto, fue concebido como un asunto básicamente vinculado con las lenguas, por ejemplo, bastaba traducir los textos en castellano en idioma originario sin mayor preocupación de la identidad cultural de los pueblos y naciones o enseñar al aymara más del aymara mientras que el castellano – hablante seguía entronado en su idioma. En otros momentos la interculturalidad se convirtió en un asunto de folklore; interpretar un baile supuestamente indígena o vestirse como indígena se convirtió en un rasgo frecuente a título de intercultural.

Más allá de estas expresiones hay un asunto de fondo, es la coherencia del postulado de intercultural con un modelo social, político y económico neoliberal. Como menciona Frei Betto, en su artículo *"Neoliberalismo y cultura"*, en el neoliberalismo "*Su proyecto de atomización de la sociedad reduce a la persona a la condición de individuo desconectado de la coyuntura sociopolíticoeconómica en la cual se inserta, y lo considera como mero consumidor. También se extiende, por tanto, a la esfera cultural."*

En un contexto neoliberal que privilegia al poseedor del capital financiero, en la mayoría de las veces de origen transnacional, se puede decir que una de las bases de la educación es la interculturalidad pero obviamente no afectará asuntos estructurales de carácter social, económico, político y cultural, ni preservará los derechos del conjunto de la población. En otras palabras, un modelo contrario a la transformación estructural lo más que puede es constituirse en una interculturalidad funcional. La interculturalidad –para ser crítica- requiere de una sociedad que se transforma, precisamente ese es el horizonte de las acciones que se implementan en Bolivia desde el año 2006 en lo que se denomina la *"Revolución cultural y democrática"*.

Esta diferenciación de interculturalidad crítica y funcional, supone también la revisión de ciertas definiciones que reducen nuestra comprensión de cultura. Por ejemplo, cultura no puede reducirse sólo a expresiones del arte, literatura, filosofía y ciencia como fue concebido desde las corrientes racionalistas, mucho menos puede ser motivo de clasificación de los grupos de personas en *"cultos"* o *incultos"*. Cultura supone todos los modos de vida y formas de pensamiento que relacionan a los individuos y a los grupos sociales.

Interculturalidad, tampoco puede ser motivo de actitudes propias de una visión colonial que establece supuestos que expresan que unos grupos sociales son mejores con otros. A propósito, Félix Cárdenas en el libro ya citado, menciona: *"Nos dicen que lo blanco es superior y que lo moreno, lo negro es inferior;… Ellos dicen que tienen el verdadero arte y lo que nosotros hacemos: vasijas, ollitas de barro, eso solamente es artesanía. Ellos tienen la verdadera música y lo que nosotros tocamos: charangos, flautas, eso es solamente folclore, nos dicen. Nos dicen que ellos tienen la verdadera medicina, y lo que usamos como hierbas, th'ola, tara tara, eso es brujería. Dicen, nosotros tenemos la verdadera cultura y lo que ustedes tienen son… costumbres. Nosotros tenemos la verdadera religión ustedes tienen superstición. Nosotros tenemos el verdadero idioma y lo que ustedes hablan son dialectos."*

Estos párrafos muestran entre otros aspectos que interculturalidad para ser considerada como tal tiene que afectar a aspectos estructurales; interpelar las asimetrías sociales, económicas, políticas y culturales; y convertirse en un instrumento de los procesos de descolonización de nuestras sociedades.

2. Propuestas, recuperando la historia y práctica

2.1. Repensar el modelo civilizatorio y de desarrollo

Interculturalidad supone repensar el modelo civilizatorio y de desarrollo como respuesta a la crisis estructural que se manifiesta de distintas formas y cada vez con mayor intensidad. Luego, interculturalidad, desde la realidad boliviana, se expresa fundamentalmente por la recuperación y re-valorización de la concepción de vida, propia de nuestras culturas, el "Vivir Bien".

El Vivir Bien es un cuestionamiento a las pautas civilizatorias occidentales concebidas desde el colonialismo y neoliberalismo, así como a los modelos de desarrollo de la llamada *"civilización del progreso"* que trataron de convencernos que el *"progreso es indefinido, por lo tanto se asegura un futuro siempre mejor"*. El Vivir Bien, interpela la concepción de interculturalidad funcional.

El Vivir Bien es una alternativa a la crisis estructural que, a nivel mundial, adquirió distintas acepciones: crisis financiera, crisis económica, crisis inmobiliaria, crisis ambiental, crisis alimenticia, crisis ética, etc. No sólo eso, sino que, tratando de disimular sus efectos, se sostiene que estos periodos de crisis reflejan el carácter cíclico de la economía, es decir que es *"normal"* que exista un periodo de contracción, puesto que el mismo irá seguido de periodos de auge y así sucesivamente. Sin embargo, estos periodos de crisis no son hechos aislados ni tampoco van seguidos de periodos de auge.

La respuesta ante la crisis civilizatoria, responde a la concepción que tenemos de vida y con ella de los seres humanos –hombres y mujeres–, de la comunidad, de la madre tierra y del cosmos. La respuesta es el Vivir Bien, desde una concepción cosmocéntrica y biocéntrica. Una propuesta que partiendo de nuestras culturas sea de beneficio para el mundo, para la sociedad *"global".*

Vivir Bien, en Bolivia, es parte substancial de la *"política madre"* que marca la impronta del pacto social que se asume entre las y los habitantes de su territorio. Es un mandato de la Constitución Política del Estado de Bolivia que, a tiempo de reconocer la diversidad de las cosmovisiones de sus pueblos y naciones, afirma que un principio ético – moral de la sociedad plural es el Vivir Bien. *"El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa; suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble)"*.(Art. 8,

parágrafo I)

Vivir Bien es *"una forma de vida, de relacionamiento con la naturaleza, de complementariedad entre los pueblos es parte de la filosofía y la práctica de los Pueblos Indígenas. Pero además del desafío teórico, estamos ante el desafío práctico de la lucha. Solamente con la lucha los pueblos del mundo vamos a derrotar al capitalismo para salvar a la humanidad... si no luchamos, si no vencemos al miedo, dejaremos que el capitalismo nos aniquile, si nosotros no entregamos la vida en esta lucha, entonces... los señores de la muerte habrán triunfado."*(MORALES Ayma Evo, Prologo en Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista? escrito bajo coordinación de FARAH, Ivonne y VASAPOLLO, Luciano, CIDES – UMSA, La Paz – Bolivia, 2011.) Es parte de la cultura de vida y es un aporte a la humanidad, al mundo, que surge de la cotidianidad de los pueblos indígenas originarios.

Desde lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo *"Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien",* luego de establecer los aspectos comunes planteados por las distintas culturas que son parte del territorio boliviano, Vivir Bien ***"es el acceso y disfrute de los bienes materiales y de la realización afectiva, subjetiva, intelectual y espiritual, en armonía con la naturaleza y en comunidad con los seres humanos."***

2.2. Sin intraculturalidad no hay interculturalidad

Que se reconozca que nuestros países son diversos ya es un logro, sin embargo, si además del reconocimiento en el análisis no se va más allá, en el mejor de los casos, podríamos terminar en una interculturalidad funcional.

Por detrás de la diversidad, se encuentra la desigualdad que extraña y sintomáticamente, en general, no se lo menciona. Para *"graficar"* esta situación, citemos un párrafo del CERES (Centro de Estudios de la Realidad Económico y Social- Bolivia) como parte del Estudio denominado *"Género, lengua materna y desigualdad de ingresos", "En el caso de América Latina, Atal, Ñopo y Winder (2009) encuentran en un análisis a nivel de dieciocho países de Latinoamérica, que la brecha de ingresos por sexo está entre el 9% y el 28%, en contra de la mujer, mientras que la brecha por etnicidad está entre 13% y 38% en contra de la población indígena. Asimismo encuentran que la brecha de ingresos por sexo es mayor entre los trabajadores en sectores de baja productividad, mientras que la brecha de ingresos por etnicidad es mayor entre los trabajadores varones y del*

sector rural."

Por lo menos en relación a las condiciones materiales, las sociedades no sólo son diversas sino son profundamente desiguales. Entonces, ¿en qué condiciones se puede establecer un diálogo con equidad entre las y los diversos si existen profundas diferencias en los ingresos, acceso a servicios básicos, oportunidades laborales y de ingresos, valoración de la identidad cultural, etc.?

Por tanto, no se puede construir una intercultural sin intraculturalidad. La realidad nos enseña que para establecer el diálogo entre las y los diversos previamente corresponde fortalecer (mejor devolver los derechos negados a lo largo de la historia) a los grupos sociales, pueblos y naciones indígenas – originarias.

Como dice Graciela Mazorco (2006), en el documento *"Bases epistemológicas de la intraculturalidad – interculturalidad", "El tema de la intra e interculturalidad significa entonces que tenemos que cambiar; debemos despertar nuestra intraculturalidad que está dormida. Sin embargo, este cambio es individual, cada uno tiene que hacer este autocambio porque cada uno es un uno, es un ser autónomo y autodeterminado. Este "autopachakuti" o cambio al interior de nosotros mismos, significa desconstruir la cultura occidental en nosotros y construir despertando la teoría histórica de la unidad. Esa memoria está en cada uno de nosotros. Este proceso debe darse al interior de nosotros mismos, en nuestra intraculturalidad."* Texto que es complementado por los *"Lineamientos generales para una educación intra e intercultural desde la sabiduría de los Pueblos Originarios de Bolivia y Latino América"* que a la letra menciona *"Cuando se habla de educación intra entonces, lo que se busca es rescatar la cultura local. En ese contexto, se debe buscar entender toda la sabiduría que tienen nuestros pueblos indígena campesinos, abuelos y antepasados, y eso debe servir para generar nuestra propia ciencia y conocimiento. El cambio de la educación debe ubicarse en un principio de reivindicación de nuestras culturas como el quechua, el aymara, el guaraní, etc. Eso implicaría sentir donde estamos y de donde somos, y así podríamos construir una nueva ciencia a partir de esa realidad. Entonces más que ser contestatarios ante el sistema dominante, se debe proponer otra situación de vida a partir de nuestra vivencia, nuestra sabiduría, nuestra ciencia y nuestra cultura."*(AGRUCO, 2006)

2.3. Construir el "conocimiento pluriversal"

Distintos documentos de análisis de las problemáticas irresueltas por la educación

del pasado del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2014) señalan que “Durante toda la historia republicana ha prevalecido en Bolivia una valoración desmesurada de los conocimientos de otros contextos. En contrapartida, los conocimientos, instituciones y valores indígenas se consideraron durante un largo tiempo como “primitivos” e inferiores. El conocimiento indígena era considerado como un conjunto de creencias y supersticiones en las que la gente originaria estaba atrapada por su falta de educación.”

Por esas razones, la Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, Nro. 070, promulgada en fecha 20 de diciembre de 2010, en el capítulo correspondiente a sus Bases menciona que la educación boliviana “Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad .”

La interculturalidad, bien entendida y aplicada, supone deconstruir el conocimiento occidental y revitalizar el saber y conocimiento local, una interacción y complementariedad entre el llamado conocimiento universal o científico con el saber y conocimiento local, propio. En otras palabras, la interculturalidad requiere que el conocimiento establecido sea subvertido.

3. Educación Intra e Intercultural en Bolivia

Finalmente, de manera breve, unos comentarios sobre la Educación Intracultural e Intercultural en Bolivia.

3.1. La Educación Intracultural e Intercultural en Bolivia cuenta con un marco jurídico favorable.

Por ejemplo, la Constitución Política del Estado, entre otros aspectos, determina:

- *“Bolivia, se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.”*(CPE Art. 1)
- *“La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano.”*(CPE Art. 3)
- *“Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las*

naciones y pueblos indígena originario campesinos…"(CPE Art. 5, I)

Por su parte la Ley de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" (LASEP), establece como mandatos:

- *"Toda persona tiene derecho a recibir educación… sin discriminación."*(LASEP Art. 1, I)
- (La educación) *"Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien."*(LASEP, Bases de la educación, Art. 3, 1)
- *"Es única, diversa y plural…*(LASEP Art. 3, 4) *Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo…*(LASEP Art. 3, 7) *Es productiva y territorial…*(LASEP Art. 3, 9) *Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien…"*(LASEP Art. 3, 11)

3.2. La educación en Bolivia es "socio- comunitaria productiva".

En términos epistemológicos, conceptuales y metodológicos se convierte en un sustento para la educación intra e intercultural veamos algunos aspectos que fundamentan esta afirmación.

- **Educación – socio** . La educación, sin dejar de ignorar la individualidad de las personas, es producto de la interacción social, es un hecho social; es democrática, plural e inclusiva porque garantiza la educación con pertinencia a la diversidad de la población. Garantiza el derecho a la educación de todas y todos, desde una concepción de educación a lo largo y ancho de la vida.
- **Educación – comunitaria** . La educación retoma los valores, principios e identidad de los pueblos y naciones indígena originaria campesina de Bolivia como la complementariedad, reciprocidad, el territorio y la territorialidad, así como la relación individuo – comunidad.
- **Educación – Productiva** . Procesos educativos que, entre otros, desarrolla la capacidad de crear, lo tangible y lo no tangible, lo material e intelectual. Que vincula la práctica con teoría, lo técnico con lo humanístico.

Educación socio-comunitaria productiva que no puede estar exenta de valores y principios; educación con pertinencia cultural y relevancia social para Vivir Bien.

Como determina la Constitución Política del Estado *"educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien."*

3.3. La Educación Socio – Comunitaria Productiva boliviana parte de una concepción holística de las dimensiones del ser humano propicia para el desarrollo de la intra e interculturalidad.

La naturaleza holística en las dimensiones y relación de persona – comunidad – madre tierra / naturaleza – cosmos también determina el carácter holístico de las y los seres humanos. Nuestras culturas nos enseñan que las personas, en su naturaleza holística, estamos constituidos por cuatro dimensiones: Espiritual, Conocimiento, Política y Producción que en lo educativo se trasforman en las dimensiones del SER, SABER, DECIDIR Y HACER.

Ser, constituida principalmente por los principios, valores e identidad. Saber, que supone que todas las personas tenemos la capacidad de crear, adaptar y recrear saberes y conocimientos. Decidir, capacidad para asumir la organización, el ejercicio de la política y el poder, así como la convivencia con la comunidad. Hacer, creación y producción material e intelectual.



Estas dimensiones, convertidas en el sustento del pensamiento educativo del modelo educativo y del currículo del Sistema Educativo boliviano son la base para construir y desarrollar una educación que en sí mismo es intra e intercultural.

3.4. La Educación Socio – Comunitaria Productiva determinados por la Ley de Educación Nro. 070 comprende tres niveles de concreción curricular abiertamente favorables para la intraculturalidad e interculturalidad: Currículo Base, Currículo Regionalizado y Currículo Diversificado.

El Currículo Base se encuentra sustentado por la Constitución Política del Estado y la Ley de la Educación, articula la pluralidad del Estado y establece los principios, fundamentos, campos y áreas de saberes y conocimientos, ejes articuladores obligatorios para todo el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia.

Por su parte, el Currículo Regionalizado, está concebido como la construcción de sentidos en diálogo y complementariedad entre el Currículo Base y los saberes y conocimientos de la respectiva región y contiene un conjunto de planes y programas que se complementan con el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. Se construye fundamentalmente bajo la responsabilidad de los pueblos y naciones indígena originaria campesinas según contexto sociocultural y lingüístico, y las vocaciones y potencialidades productivas territoriales.

Mientras que el Currículo Diversificado incorpora las particularidades de los saberes y conocimientos de cada contexto local, responde a las necesidades, expectativas e intereses de la población en el ámbito local y se diseñan y desarrollan en el marco de lo establecido en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia y el Currículo Regionalizado.

Esta estructura curricular permite el diálogo entre los saberes y conocimientos de los ámbitos local, regional, nacional e internacional con la debida participación y toma de decisiones de los actores centrales de cada uno de estos niveles.

3.5. Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Cultura (IPLC)

La intra e interculturalidad en educación exige la toma de decisiones de los pueblos y naciones indígena originaria campesinas y la formulación de Currículos Regionalizados por parte de estas organizaciones.

Para ello la Ley de la Educación, vigente desde diciembre de 2010, en su artículo 88, determina la creación del *“Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas como entidad descentralizada del Ministerio de Educación, que desarrollará procesos de investigación lingüística y cultural.”* Además define facultades para que el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas,

pueda crear “los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario campesino para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, los mismos que serán financiados y sostenidos por las entidades territoriales autónomas.”

Las normas, en los hechos se han convertido en un Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas dirigido por los propios pueblos y naciones indígena originaria campesinas, en prácticamente 30 Institutos de Lenguas y Culturas de un total de 36 idiomas reconocidos por la Constitución Política del Estado y más de 20 Currículos Regionalizados armonizados y aprobados, entre los que se pueden citar: Chiquitano, Guaraní, Quechua, Ayoreo, Aymara, Guarayo, Mojeño, Uru, Afroboliviano, Yuracaré, Maropa, Tacana, Machineri, Yaminagua, Kabineña, Pacahuara, etc. Los Currículos Regionalizados de los pueblos indígenas cuentan con una estructura distinta, parten de su cosmovisión e identidad y abarcan todas las áreas del currículo base en complementariedad con los conocimientos ancestrales.

Este trabajo es complementado por las acciones que realizan los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs), instancias de participación social que, a decir por esta organización, responden a *“tres vertientes: a) las luchas libradas por los pueblos indígenas y originarios en defensa de la tierra y el territorio; b) el proceso de reivindicación de la lengua y la cultura, que derivó de procesos de reflexión crítica sobre la educación rural y en especial sobre las estrategias con relación al uso de la lengua originaria aplicadas en el país a través de distintas experiencias de educación bilingüe; c) el fortalecimiento de las organizaciones políticas y sociales de los pueblos indígenas originarios.”*

Los CEPOs desempeñaron un papel preponderante en los talleres nacionales y congresos departamentales de educación que dio origen a una propuesta contenida en el libro *“Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y cultural”*. *“Esta propuesta sirvió de base para articular el trabajo de incidencia política que realizaron los CEPOs durante el período 2006-2010 en la Asamblea Constituyente para la definición del régimen educativo en la nueva Constitución Política del Estado y en la nueva ley educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, incorporando en el documento final, aprobado en el Congreso Nacional de Educación del año 2006, los siguientes aspectos: el carácter plurinacional del sistema educativo; la orientación de la educación hacia lo productivo; el carácter comunitario de la gestión educativa; la relación de los niveles de ordenamiento territorial con la realidad sociocultural del país. La participación activa del Bloque Educativo Indígena consiguió también introducir su*

reivindicación sobre el derecho a una educación que reconozca la espiritualidad propia de la cultura de cada educando.”

Este es el caminar de la intraculturalidad e interculturalidad en el Estado Plurinacional de Bolivia. Un largo camino recorrido que a su vez compromete seguir marchando hacia la constitución de una sociedad con equidad social, económica, política y cultural. Un camino que muchas veces no es comprendido precisamente por quienes, en el marco de la interculturalidad funcional, no asumen un diálogo que reconoce los cambios que se lograron en Bolivia.

Interculturality in a context of transformation: notes from today's Bolivia

Noel Aguirre Ledezma

Translation: Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona

"We must be recognized as living people, not phantom communities". Testimony from an indigenous participant in the "March for Territory and Dignity", August 1990.

Perhaps now everyone understands that our call for a Constituent Assembly with the participation of all social sectors, without the mediation of the political parties, is what we need to begin to feel a part of the country . Maybe not even we understood that very well when we started working together: indigenous people, farmland workers and colonizers, women and men, people from the highlands and lowlands, because we have never really taken an active role in our own history . They say that you can't experience what you don't know. We think that it is better to participate in decisions than to be oblivious of what they are deciding for us. *Fragment of the blog of the "March for National Sovereignty, Territory and Dignity of Indigenous and Original Peoples", May 2002.*

Interculturality. At first glance, the word, not its meaning, seems to be just one of the many terms repeatedly used of late, and it is likely thought that talking about interculturality in a neoliberal context or in a context of structural transformation is pretty much the same. However, from what actually happened and still occurs in Bolivia, it is clear that this word has several concepts and understandings that respond to the times and the contexts. Perhaps it is that interculturality might not be just another jargon word, but one that expresses realities that are part of our nations and countries.

Interculturality implies diversity, but also inequality and conflict, the struggle for power and a constant fight against euphemisms that are a guise for exclusion, rather than inclusion.

1. Baselines for the debate and the proposals

1.1. Bolivia: from the Colony to the Republic and the Plurinational State

The history of Bolivia is an example of how, through struggle fought in different periods of oppression, discrimination and exclusion, the concept of interculturality is created by "delving into and changing" various structural aspects. Let's examine some relevant aspects of this reality.

One of the main halls of the Plurinational Legislative Assembly of Bolivia contains what at first glance seems to be just an *"innocent artistic painting",* but in fact expresses the character and sentiment behind the creation of the Republic of Bolivia.



The Sala Mayor of the Casa de la Libertad (House of Freedom) in Sucre

The painting is set in the Sala Mayor of the *Casa de la Libertad* (House of Freedom) in Sucre, Bolivia and depicts the signing of the" *Act of Independence* that gave rise to the creation of the Republic of Bolivia on August 6, 1825. At first glance, 30 people can be observed, all men, *"not even a token woman"*. Moreover, all but two are wearing the suits typical of the well-off social classes of the time, and there is

even a Levite, but not a single indigenous person or worker. Their uniform, even monotonous, way of dressing can be seen as a denial of cultural diversity. The exceptions are the two priests, one of whom is from the ecclesiastical hierarchy, standing next to the leader.

This image says it all. The Republic of Bolivia was founded by the men of the wealthy social classes, accompanied by two priests. It is worth noting that women, indigenous people and workers do not participate. This is the image of the creation of the colonial, monocultural Republic, one whose context obviously has no hint of interculturality.

Beyond that image, for a better understanding, let us review some of the history of Bolivia, which at different moments was concealed or denied to us.

As José Antonio Rivera Santiváñez writes in his text *Las tendencias del proceso constituyente en Bolivia" (The tendencies of the constituent process in Bolivia)*, the history of Bolivia, and even more so its creation, is marked by the exclusion and marginalization of the main social sectors. History teaches us that, on February 9, 1825, the Liberator Antonio José de Sucre issued a decree providing for the provinces of Upper Peru, today Bolivia, to consider their fate in an Assembly of Legislators, which ultimately involved the beginning of the founding of a constituent process. This Decree established that the Assembly *"would be made up of legislators elected at Parish and Provincial assemblies, whose election would be indirect or of the second degree, as citizens would elect four electors for each Parish, so that these in turn would choose the legislators; for this purpose the right to vote was enjoyed by citizens, who at that time were the men who knew how to read and write, were owners of property or had an annual income of 300 pesos or more; this meant that the large majority of indigenous people and peasant farmers, workers and artisans were not recognized as citizens. Therefore, those social sectors were excluded from the process or, said from another perspective, of the approximately one million inhabitants of the provinces of Upper Peru, only a small number of inhabitants participated as voters in the election of the voters, mainly Creoles and some mixed-race inhabitants who had the right of citizenship, who under no circumstance were more than 10% of the total population."*(Rivera S., José Antonio)

In order to take part in the founding of the Republic, it was essential *to currently be a male citizen*(knowing how to read and write and owning a property or having a minimum annual income), *twenty-five years of age*…". This excluded women,

indigenous peoples, natives, peasant farmers, workers, etc., who together represented 90% of the population. How could interculturality be constructed in this way? The founding of the constituent process" *had an autocratic and undemocratic tenure* (Rivera S., José Antonio), opposed to the possibility of recognizing diversity and cultural identities and characterized by a clearly exclusionary attitude.

Félix Cárdenas, in his book *Mirando Indio*. *Aportes para el debate descolonizador" (The Indigenous people: Contributions to the decolonization debate), wrote "The original sin of the nation states like Bolivia is the way they were born, the very vision from which they were conceived... Bolivia was a country founded without us, but also, Bolivia was a country founded against us, the indigenous people and workers of the land... Bolivia is a state without a nation and we are nations without a state..."*

This is how the Republic of Bolivia was founded and conceived, and how the first constitution of the nascent country was approved. In its fundamental characteristics, that conception of the Republic remained until 2006, the year in which the new Plurinational State was first conceived. Another image can explain this new period of Bolivian history.



On August 6, 2006, the Constituent Assembly was installed

On August 6, 2006, the Constituent Assembly was installed to draft a new constitution and give structure to a new state. Unlike the year 1825, the Constituent Assembly is constituted by 255 assembly members, men and women, elected by democratic vote; by indigenous peoples, natives, peasant farmers, city dwellers; by professionals, workers, producers and representatives of social organizations; by the different peoples, nations and intercultural communities of our country. At first sight, even the way of dressing expresses social and cultural diversity; there are ponchos, *polleras*(traditional large one-piece skirts), blankets, coats, ties, dresses, hats, *lluchus*(traditional woollen hats), etc. In their deliberations they spoke in Spanish, Aymara, Quechua, Guarani and other languages.

This Constituent Assembly expresses the diversity of Bolivia in its way of conceiving and understanding society, the state, the economy, politics, culture etc. It is the expression of the Plurinational State, in other words, the complementarity of the different nations that exist in Bolivia, the manifestation of interculturality, the resolution of one of main issues pending from the year 1825. The peoples, nations and intercultural communities have a state and the state represents the diversity of its population. The Political Constitution of the Plurinational State of Bolivia was approved in a Referendum held on January 25, 2009 with 61.43% of the votes. Subsequently, in that same year, on February 7th, the Constitution was enacted by President Evo Morales and published in the Official Gazette on February 9th, the date on which it became effective.

This is now the basis for the concept of interculturality in Bolivia, in the 21st century. This is the Plurinational State of Bolivia that turns the inadequate and impertinent concepts of the colonial and monocultural Republic on its head.

The *lesson learnt*“is that interculturality goes deep. At least in the vast majority of countries in the Americas, if not in a large part of the world, it means rethinking the very foundation of our countries, which requires a new social agreement. As it is instituted in Bolivia, interculturality (here it is worth emphasising, critical interculturality) may be better conceived and become a reality if a” *Plurinational, social, community-oriented state…*“is built; if an effort towards” *Decolonization and depatriarchalisation*“is made; if the” *Economy, justice, pluralistic education…*“are developed”; if *Direct and community-oriented democracy…*“is instituted; and if the” *Right to life, water, food, education, health…*“are constituted in the” *Fundamental rights…*.

1.2. Interculturality: The dilemma of origin… “The two sides of the coin” and elements of a theoretical nature

In addition to what has been mentioned in the previous section on the subject of interculturality, it is also appropriate to make a reflection of a theoretical nature, while also taking into account historical and contextual aspects.

The term of interculturality, in itself, is not an automatic indication of transformation, and much less inclusion. Moreover, in many cases, it can be a covert way of legitimizing inequality, exclusion and discrimination. Not just any type of interculturality fosters inclusion.

As the Peruvian professor Fidel Tubino says, in different documents, *The new concept and approach of interculturality… starts from a very clear differentiation between functional interculturalism and critical interculturalism... Whereas functional interculturalism seeks to promote dialogue and tolerance, without examining the root causes of the social and cultural asymmetry currently in place, critical interculturalism seeks to suppress these causes through non-violent political methods*. *Social asymmetry and cultural discrimination make a true intercultural dialogue unattainable.*

An example of what Tubino means regarding functional interculturalism can be found in the principles of the Bolivian Educational Reform, which were established under Law 1565 of July 7, 1994, under the neoliberal policies in force at that time. In the section corresponding to the bases of Bolivian education, it states that *It is intercultural and bilingual, because it assumes the socio-cultural diversity of the country in an environment of respect among all Bolivians, men and women.* But, how would it be possible to conceive a critical interculturalism in a neoliberal context, which is conservative by nature?

Interculturality, in this context, was conceived as an issue basically related to language. So, for example, it was enough to translate Spanish texts into the native language without any concern for the cultural identity of the people and nations, or to teach the Aymara people more than just the Aymara language, while Spanish-speakers remained enthroned in their language. At other times, interculturality became a matter of folklore; interpreting a supposedly indigenous dance or dressing as an indigenous person became a frequent trait considered to be intercultural.

Beyond these expressions lies a fundamental issue: the coherence of the intercultural postulate with a neoliberal social, political and economic model. As Frei Betto mentions, in his article *Neoliberalism and culture*“, neoliberalism’s” *plan for the atomization of society reduces the person to the condition of an individual disconnected from the socio-political-economic conjuncture in which they are found, considering them to be a mere consumer. This also extends, therefore, to the cultural sphere.*

In a neoliberal context that favours those who have financial capital, in most cases of transnational origin, it can be said that one of the bases of education is interculturality, but obviously this will not affect structural matters of a social, economic, political or cultural nature, nor preserve the rights of the population as a whole. In other words, a model that is contrary to structural transformation can only be expected to constitute a functional interculturality. In order to be critical, interculturality requires a society that is transformed, which is precisely the wide variety of actions implemented in Bolivia since 2006, in what is called the *Cultural and Democratic Revolution*.

This differentiation of critical and functional interculturality also implies the revision of certain definitions that reduce our understanding of culture. For example, culture cannot be reduced merely to expressions of art, literature, philosophy and science, as it was conceived by rationalist currents, and even less so as a reason for classifying groups of people into the *cultured*“and the” *uncultured*. Culture assumes all modes of life and ways of thinking that relate to individuals and social groups.

Therefore, interculturality cannot be the cause for attitudes of a colonial mindset, which establishes assumptions that state that some social groups are better with others. In this regard, Felix Cárdenas, in his aforementioned book, points out: *They tell us that white is superior and that brown and black are inferior; they say they have the true art and what we do, clay pots and bowls, is mere craftsmanship. They have the real music and what we play, charangos and the pan flute, is mere folklore, they say. They tell us that they have the true medicine, and what we use as herbs, th’ola, tara tara... is mere witchcraft. They say, we have the true culture and what you have are... customs. We have the true religion, you have superstition. We have the true language and what you speak are dialects.*

These paragraphs show, among other aspects, that for interculturality to be considered as such, it has to affect structural aspects; question social, economic, political and cultural asymmetries; and become an instrument for the decolonization

of our societies.

2. Proposals, recovering history and practice

2.1. Rethinking the civilizing and the development model

Interculturality means rethinking the civilizing and the development model as responses to the structural crisis that has manifested itself in different ways and with increasing intensity. Interculturality, from the Bolivian reality, is thus expressed fundamentally by the recovery and re-appreciation of the conception of life, belonging to our cultures, that of “Living Well”.

Living Well is a means of questioning Western civilizing patterns conceived from colonialism and neoliberalism, as well as the development models of the so-called *civilization of progress*“that has tried to convince us that” *progress is undefined, therefore ensuring a future that always gets better*. Living Well questions the concept of functional interculturality.

Living Well is an alternative to the structural crisis that, on a global level, acquired different connotations: financial crisis, economic crisis, real estate crisis, environmental crisis, food crisis, ethical crisis, etc. Not only that, but in the attempts to disguise their effects, it argues that these periods of crisis reflect the cyclical nature of the economy, i.e. it is *normal* for there to be a downturn, since it will naturally be followed by an upturn, and so it continues. However, these periods of crisis are not isolated events, and nor are they followed by periods of prosperity.

The response to the civilizing crisis corresponds to the concept we have of life and, with it, of human beings: men and women, the community, Mother Nature and the cosmos. The answer is Living Well, from both a cosmocentric and biocentric vision. A proposal that begins with our cultures being beneficial to the world, to the *global* society.

Living Well, in Bolivia, is a substantial part of the *root policy* that bears heavily on the social agreement accepted among the inhabitants of its territory. It is a mandate of the Political Constitution of the Bolivian State that, in addition to recognizing the diversity of world views among its peoples and nations, affirms that an ethical-moral principle of pluralistic society is that of Living Well. *The State accepts and promotes as ethical-moral principles of pluralistic society: ama qhilla, ama llulla, ama suwa; suma qamaña (living well), ñandereko (harmonious life), teko*

kavi (good life), ivi maraei (land without evil) and qhapaj ñan (the noble path or life)(Art 8, paragraph I).

Living Well is *a way of life, of relating to nature, of the complementarity between peoples. It is part of the philosophy and practice of indigenous peoples. But, in addition to the theoretical challenge, we face the practical challenge of the fight. Only by fighting will the peoples of the world defeat capitalism to save humanity… if we do not fight, if we do not overcome fear, we will let capitalism annihilate us; if we do not give our lives in this struggle, then… the lords of death will have triumphed.*(MORALES Ayma Evo, *Prologo en Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?*(Prologue on Living Well: Non-capitalist paradigm?) written under the coordination of FARAH, Ivonne and VASAPOLLO, Luciano, CIDES – UMSA, La Paz – Bolivia, 2011.) It is part of the culture of life and a contribution to humanity, to the world, which arises out of the everyday lives of the native indigenous peoples.

From the contents of the National Development Plan *"Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien"*(Bolivia: Decent, Sovereign, Productive and Democratic for Living Well), after establishing the common aspects raised by the different cultures forming part of the Bolivian territory, Living Well ***"is the access and enjoyment of material goods and affective, subjective, intellectual and spiritual realization, in harmony with nature and in community with human beings."***

2.2. Without intraculturality there is no interculturality

The recognition that our countries are diverse is, in itself, an achievement. However, if the analysis does not go beyond mere recognition, in the best of cases, we may just end up in a functional interculturality.

Beyond diversity lies inequality, which strangely and symptomatically is something that generally goes unmentioned. To *illustrate* this situation, we quote a paragraph from CERES, the Bolivian *Centro de Estudios de la Realidad Económico y Social*(Centre for Economic and Social Reality Studies) as part of the study called *Gender, mother tongue and income inequality*":" *In the case of Latin America, Atal, Ñopo and Winder (2009) found, after an analysis of eighteen Latin American countries, that the income gap according to gender is between 9% and 28% against women, while the same gap in terms of ethnicity is between 13% and 38% against the indigenous population. They also have found that the income gap by gender is greater among workers in low-productivity sectors, while the income gap by*

ethnicity is greater among male workers in the rural sector.

At least in relation to material conditions, societies are not only diverse but profoundly unequal. So, under what conditions can a dialogue on equal footing be established between various groups if there are profound differences in income, access to basic services, employment and income opportunities, appreciation of cultural identity, etc.?

Therefore, an intercultural society cannot be built without intraculturality. Reality demonstrates that in order to establish a dialogue between diverse groups, it is necessary to strengthen social groups, peoples and indigenous nations (giving them back the rights denied throughout history).

According to Graciela Mazorco (2006), in the essay *Epistemological bases of intraculturality – interculturality*“,” *The subject of intra- and interculturality means that we have to change; we must awaken our dormant intraculturality. However, this means individual change, as each of us must make this change for ourselves, because each person is one autonomous, self-determined being. This autopachakuti “, or change within ourselves, means deconstructing the Western culture in us and rebuilding it by awakening the historical theory of unity. That memory lies in each one of us. This process must occur within ourselves, in our intraculturality”.* This is complemented by the *“General guidelines for an intra- and intercultural education from the wisdom of the Native Peoples of Bolivia and Latin America”*, which states *“When speaking of ‘intra’ education, the aim is to rescue the local culture. In this context, we must seek to understand all the wisdom of our indigenous people, workers of the lands, our grandparents and ancestors, and this should be used to create our own science and knowledge. This change in education must be established as a principle of the restitution of our cultures, such as Quechua, Aymara, Guarani, etc. That would imply feeling where we are and where we have come from, and that way we could build a new science based on that reality. So, rather than being opposed to the dominant system, another life situation must be proposed based on our experience, our wisdom, our science and our culture.”*(AGRUCO, 2006)

2.3. Building pluriversal knowledge

Different documents analysing the unresolved issues from past education policies carried out by the Ministry of Education of the Plurinational State of Bolivia (2014) indicate that, “throughout the history of the Republic, a disproportionate

appreciation of the knowledge of other contexts had taken precedence in Bolivia. On the other hand, indigenous knowledge, institutions and values were long considered”primitive“and inferior. Indigenous knowledge was considered a set of beliefs and superstitions in which the native people were trapped by their lack of education.”

For these reasons, the Avelino Siñani – Elizardo Pérez“Education Law, No. 070, enacted on 20 December 2010, in the section corresponding to its foundations, mentions that Bolivian education”is scientific, technical, technological and artistic, developing knowledge and wisdom from the world view of cultures of indigenous people who worked the land and the intercultural and Afro-Bolivian communities, as a complement to universal knowledge and wisdom, to contribute to the integral development of society.

Interculturality, properly understood and applied, involves deconstructing Western knowledge and revitalizing local knowledge and wisdom, an interaction and complementarity between the so-called universal or scientific knowledge with the people’s own local knowledge and wisdom. In other words, interculturality requires that established knowledge be subverted.

3. Intra- and Intercultural Education in Bolivia

Finally, some brief comments on intracultural and intercultural education in Bolivia.

3.1. The favourable legal framework for intracultural and intercultural education in Bolivia

Intracultural and intercultural education in Bolivia has a favourable legal framework. For example, the Political Constitution of the State (CPE in its Spanish initials), among other aspects, determines:

- *“Bolivia is founded upon political, economic, legal, cultural and linguistic plurality and pluralism, within the comprehensive process of the country.”*(CPE Art. 1)
- *“The Bolivian nation is made up of all the Bolivian men and women, the indigenous nations and peoples who worked the land, and the intercultural and Afro-Bolivian communities, who together constitute the Bolivian people.”*(CPE Art. 3)
- *“The official languages of the State are Spanish and all the languages of the*

indigenous nations and peoples who work the land…"(CPE Art. 5, I)

As for the Avelino Siñani – Elizardo Pérez Education Law (LASEP in its Spanish acronym), it establishes as mandates:

- *"Everyone has the right to receive education… without discrimination."*(LASEP Art. 1, I)
- (Education) *is decolonizing, liberating, revolutionary, anti-imperialist and de-patriarchalizing and is a means of transforming economic and social structures; focused on the cultural reaffirmation of the native indigenous nations and peoples who work the land and the intercultural and Afro-Bolivian communities in the construction of the Plurinational State and Living Well.*(LASEP, Bases of education, Art. 3, 1)
- *It is unique, diverse and plural…*(LASEP Art. 3, 4) *It is intracultural, intercultural and plurilingual throughout the entire educational system…*(LASEP Art. 3, 7) *It is productive and territorial…*(LASEP Art. 3, 9) *It is education of life and in life, for Living Well…*(LASEP Art. 3, 11)

3.2. "Socio-community productive" education in Bolivia

In epistemological, conceptual and methodological terms, "socio-community productive" education becomes a pillar for intra- and intercultural education. Let us examine some aspects that support this affirmation.

- **Education – social** . Education, while ignoring people's individuality, is a product of social interaction; it is a social fact. It is democratic, pluralistic and inclusive because it guarantees an education that is relevant to the diverse population. It guarantees everyone the right to education, from a concept of education throughout life, in all its aspects.
- **Education – community** . Education returns to the values, principles and identity of Bolivia's indigenous nations and peoples who work the land, such as complementarity, reciprocity, territory and territoriality, as well as the individual-community relationship.
- **Education – productive** . Educational processes that, among others, develop the ability to create, the tangible and the non-tangible, the material and the intellectual. One that relates practice to theory, the technical to the humanistic.

Productive socio-community education that cannot be exempt from values and

principles; education with cultural relevance and social relevance to Living Well. As determined by the Political Constitution of the State, *"Education of life and in life, for Living Well".*

3.3. The Bolivian Productive Socio – Community Education starts from a holistic conception of the dimensions of the human being that is conducive to the development of intra and interculturality

The holistic nature in the person-community-mother earth/nature-cosmos dimensions and relationship also determines the holistic character of all human beings. Our cultures teach us that people, in their holistic nature, are constituted by four dimensions: Spiritual, Knowledge, Politics and Production, which educationally speaking are transformed in the dimensions of BEING, KNOWING, DECIDING AND DOING.

Being, constituted mainly by principles, values and identity. Knowing, which assumes that all people have the ability to create, adapt and recreate knowledge and wisdom. Deciding, the ability to assume the organization, the exercise of politics and power, as well as coexistence with the community. Making, the creation and production of physical and intellectual materials.



These dimensions, converted into the pillar of educational thought of the educational model and the curriculum of the Bolivian Educational System, are the

basis for building and developing an education that in itself is intra- and intercultural.

3.4. Productive Socio-Community Education, as determined by the Education Law No. 070, consists of three levels of curricular application openly favourable to intraculturality and interculturality: Core Curriculum, Regionalized Curriculum and Diversified Curriculum.

The Core Curriculum, supported by the Political Constitution of the State and the Law of Education, articulates the plurality of the State and establishes the principles, foundations, fields and areas of knowledge and wisdom, the main mandatory subjects for the entire Plurinational Education System of Bolivia.

On the other hand, the Regionalized Curriculum is conceived as the construction of meanings in dialogue and complementarity between the Core Curriculum and the knowledge and wisdom of the respective region, containing a set of plans and programmes that are complemented by the Core Curriculum of the Plurinational Educational System of Bolivia. It is constructed fundamentally under the responsibility of the native indigenous nations and peoples who work the land, according to their sociocultural and linguistic context, territorial vocations and productive potential.

Finally, the Diversified Curriculum incorporates the particularities of the knowledge and wisdom of each local context, responds to the needs, expectations and interests of the population at the local level and is designed and developed within the framework of what is established in the Core Curriculum of Plurinational Educational System of Bolivia and the Regionalized Curriculum.

This curricular structure allows for a dialogue between the local, regional, national and international fields of knowledge and wisdom, with the necessary participation and decision-making of the key players at each of these levels.

3.5. The Plurinational Institute for the Study of Languages and Culture (IPLC in its Spanish initials)

Intra and intercultural education requires the decision-making of native indigenous nations and peoples who know the land and the formulation of Regionalized Curricula by these organizations.

To this end, Article 88 of the Education Law, in effect since December 2010, determines the creation of the *Plurinational Institute for the Study of Languages and Cultures as a decentralized entity of the Ministry of Education, which will develop linguistic and cultural research processes.* It also defines the powers for the Plurinational Institute for the Study of Languages and Cultures to create "language and cultural institutes for each native indigenous nation or peoples who work the lands for the standardization, research and development of their languages and cultures, which will be financed and supported by the autonomous territorial entities".

Standards, which in reality have converted one Plurinational Institute for the Study of Languages and Cultures led by the native indigenous nations and peoples themselves, into practically 30 Institutes of Languages and Cultures from a total of 36 languages recognized by the Political Constitution of the State and more than 20 standardized and approved Regionalized Curricula, which include: Chiquitano, Guarani, Quechua, Ayoreo, Aymara, Guarayo, Moxo, Uru, Afro-Bolivian, Yuracaré, Reyesano, Tacana, Machinere, Yaminawa, Cavineña, Pacahuara, etc. The Regionalized Curricula of indigenous peoples have a different structure, based on their world view and identity and cover all areas of the core curriculum in complementarity with their ancestral knowledge.

This work is complemented by the actions carried out by the Educational Councils of the Native Peoples (CEPOs in their Spanish initials), instances of social participation that, to quote this organization, respond to *"three facets: a) the struggles waged by the native indigenous peoples in defence of land and territory; b) the restitution of the language and culture, which derived from processes of critical reflection on rural education and especially on strategies related to the use of the native language applied in the country through different bilingual education experiences; c) the strengthening of the political and social organizations of the native indigenous peoples."*

CEPOs played a preponderant role in the national workshops and departmental congresses on education that gave rise to a proposal contained in the book Por una educación indígena originaria. *Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y cultural"*(A native indigenous education. Working towards ideological, political, territorial and cultural self-determination) *: "This proposal served as a basis to articulate the political advocacy work that CEPOs carried out from 2006-2010 in the Constituent Assembly for the definition of the educational system in the new Political Constitution of the State and in the new"Avelino Siñani and*

Elizardo Pérez "Education Law, incorporating in the final document, approved in the National Congress of Education in 2006, the following aspects: the plurinational nature of the educational system; the orientation of education towards productivity; the community nature of educational management; the relationship of the levels of territorial planning according to the socio-cultural reality of the country. The active participation of the Indigenous Educational Bloc was also able to forward its claim to the right to an education that recognizes the spirituality of each student's culture."

This is the path of intraculturality and interculturality in the Plurinational State of Bolivia. A long journey, which is also committed to advancing towards the constitution of a society with social, economic, political and cultural equality. A path that is often not understood precisely by those who, within the framework of functional interculturality, do not accept a dialogue that recognizes the changes that were achieved in Bolivia.

Educação popular, escola e interculturalidade: aproximações e desafios

Vera Maria Candau [1]

Susana Beatriz Sacavino [2]

Introdução

Atualmente vivemos em um cenário marcado por desigualdades, violências, intolerâncias, discriminações e preconceitos. Se bem esta é uma realidade vivenciada no âmbito planetário, no âmbito continental apresenta uma configuração específica, especialmente dramática no momento presente. Desemprego, pobreza, corrupção, falta de credibilidade nos políticos e governantes, enfraquecimento das relações sociais, subalternização e negação do "outro", retrocesso em relação ao reconhecimento e ao pleno gozo dos direitos arduamente conquistados, são algumas realidades fortemente presentes em inúmeros países.

Tempos difíceis. Tempos sombrios. A construção de sociedades igualitárias e justas, sonho alimentado e horizonte da educação popular, vivenciado nas lutas de diferentes movimentos, organizações, grupos e agentes sociais, parece particularmente difícil de ser atingido. Não obstante, também é importante destacar a presença de vários movimentos sociais, mobilizações e ações coletivas que se indignam, resistem, insistem e lutam por condições justas, por outra educação e por direitos para todos e todas. Mejía (2016), ao se referir ao acúmulo pedagógico da educação popular, afirma:

O processo de construção da educação popular desde uma tradição que tenta situar no cenário social aquilo que foi negado epistemológica, linguística e culturalmente, procura dinamizar processos de política e cultura que, nesse contexto, lhe deem forma a seus interesses e necessidades, numa aposta ética para toda a sociedade.

(p. 242)

Este texto defende a seguinte tese: para que a educação possa contribuir para a potencialização de uma perspectiva democrática, transformadora e emancipatória, é necessário articular políticas de igualdade e políticas de reconhecimento. Isso

exige a interrelação entre a perspectiva da educação popular e a interculturalidade crítica em todos os níveis e âmbitos de educação. Nesse sentido, entendemos que a educação popular tem procurado, nos últimos anos, ser repensada a partir dos novos horizontes traçados pelas epistemologias do Sul, pela interculturalidade e pela decolonialidade, diversificando sua capacidade de diálogo com uma ampla variedade de sujeitos sociais e com a recriação de suas práticas, em sintonia com novos contextos e lugares culturais (Mota Neto, 2015, p. 141). Não obstante, a educação popular não pode ser confundida com uma extensão da democratização escolar. Nem todas as políticas que permitem o acesso à educação e que se destinam às classes populares são necessariamente espaços de "educação popular", no sentido político que se atribui aos processos emancipatórios.

A tensão entre igualdade e diferença

A cultura escolar dominante, construída a partir da modernidade, tem como eixo fundamental a promoção da igualdade: todos são iguais diante da lei e devem ter igualdade de oportunidades.

Emilia Ferreiro (2001), reconhecida educadora argentina, expressa de modo muito significativo esta perspectiva, levando em conta a realidade da América Latina:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da educação do século que lhe antecedeu. Era a encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade com homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para criar esses cidadãos, homogeneizando as crianças, sem importar suas origens diversas. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola apenas conseguiu apreciar as diferenças.

E conclui:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para que trabalhe com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Tampouco se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem que se

assuma seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro.

(Ferreiro; in Lerner, 2007, p. 9)

Sendo assim, é necessário enfrentar a problemática que as diferenças põem de manifesto na vida cotidiana dos processos educativos e colocá-las em articulação com as que são relativas à igualdade. Esta tensão entre igualdade e diferença constitui um componente fundamental da perspectiva que assumimos.

Antônio Flávio Pierucci, em seu provocador livro *Ciladas da diferença*(1999), sintetiza essa tensão da seguinte maneira:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo em que a resposta descansava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. No entanto, já faz um quarto de século que a resposta sofreu um deslocamento. Na segunda metade dos anos 70 começamos a ficar envolvidos em uma atmosfera cultural e ideológica completamente nova que parece generalizar, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós os humanos somos realmente diferentes (...), mas também somos diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”. O direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The rigtht to be different !,* como se diz em inglês, o direito à diferença. Segundo parece, não queremos mais a igualdade. Ou a queremos menos. Somos mais motivados, na nossa conduta, nas nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, pelo direito a ser pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

(Pierucci, 1999, p. 7)

O autor parece apresentar a situação em termos dicotômicos: somos iguais ou somos diferentes. Sua tese se baseia em que, até pouco tempo atrás, nossas lutas sociais e políticas praticamente tinham como referência fundamental a afirmação da igualdade. O direito à diferença ainda não tinha surgido com a força de hoje. No entanto, atualmente o tema da diferença adquire uma importância especial e se transforma num direito: não só no direito dos diferentes a ser iguais, mas também no direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades.

Nós defendemos que, sem dúvida alguma, existe uma mudança em relação ao lugar em que é colocada a ênfase, assim como uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo e de negar o outro, mas de articular ambos, de tal modo, que um remita ao outro.

Nesse sentido, consideramos importante deixar explícito, mais uma vez, o pensamento do sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2006), amplamente difundido, que ele mesmo chama de *novo imperativo transcultural*. Este, segundo ele, deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: *"temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza"*(Santos, 2006, p. 462).

É dentro desta dialética entre igualdade e diferença, entre superar as desigualdades e valorizar as diferenças, entre promover redistribuição e reconhecimento, que nos situamos, considerando que este desafio atravessa, consequentemente, todos os temas relacionados com a vida cotidiana na vida contemporânea, os diferentes movimentos sociais e o Direito à Educação.

Nos trabalhos de pesquisa que viemos desenvolvendo nos últimos anos, o foco principal é a tensão entre igualdade e diferença. A polissemia dos termos "igualdade" e "diferença", que se detecta nas entrevistas individuais, nos grupos focais, nas observações e nas narrativas plurais de diferentes educadores e educadoras, está sempre presente. Dessa forma, a igualdade e a diferença se constituem, em geral, dentro das narrativas analisadas, em universos semânticos polissémicos que se contrapõem explícita ou implicitamente, configurando relações de poder.

De fato, nas narrativas dos educadores e educadoras, dominam os depoimentos que concebem a igualdade como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, dirigido à afirmação de uma cultura comum, que é direito de todos e todas. Na educação escolar, desde o "uniforme" até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para a construção de algo "igual". Isto é, algo que é o mesmo para todos os alunos e as alunas. Dessa forma, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, e os processos pedagógicos apresentam um caráter homogeneizador e monocultural, marcado pelo que Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999) denominam "daltonismo cultural". Para os autores,

Ao apontar para o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura de Souza Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (Santos, 1995). Se se parte desse conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e se admite que é importante ser capaz de ‘ver’ este, assim como outros conjuntos de cores, não será possível deixar de levar em conta que algumas pessoas, apesar de possuírem um aparelho visual morfologicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda a gama de tons que compõe o arco-íris. Algumas apresentam sua capacidade de identificar tons acinzentados de forma reduzida: são os daltônicos. A analogia que se propõe aqui se baseia em que a falta de conscientização a respeito da diversidade cultural que nos cerca em múltiplas situações, constituiria uma espécie de ‘daltonismo cultural’.

(Stoer e Cortesão, 1999, p. 56)

Quanto ao termo “diferença”, nos testemunhos dos educadores esse elemento é frequentemente associado a um problema que deve ser resolvido, a uma deficiência, a um déficit cultural e à desigualdade. Os diferentes são aqueles que apresentam um rendimento acadêmico baixo, que procedem de comunidades em situação de risco ou de famílias com grande vulnerabilidade social, ou aqueles cujo comportamento apresenta diversos níveis de violência e incivilidade. Aqueles e aquelas que possuem características identitárias que se associam com a “anormalidade”, com “necessidades especiais” e/ou com um baixo “capital cultural”. As condições dos subalternizados, dos diferentes, são um problema que os educadores e educadoras precisam enfrentar. Esta situação vem se agravando e os educadores não sabem como agir. Somente em poucos testemunhos foi possível ver que a diferença é associada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e que, portanto, deve ser reconhecida e valorizada.

Apesar disso, os movimentos sociais identitários vem afirmando uma visão positiva em relação com os grupos considerados diferentes, segundo a lógica hegemônica das nossas sociedades, e vem provocando um forte impacto nos imaginários sociais, o que obriga também as escolas, educadores e educadoras a repensar suas dinâmicas.

Apesar de tudo, reiteramos: o desafio reside na articulação entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento, tal como afirma Nancy Fraser (2001).

Diferença/s e educação: um tema atual?

É importante partir da afirmação de que o tema da diferença na educação não é um problema inédito. Tampouco se pretende ignorar as importantes teorizações já construídas sobre o tema. Como afirma José Gimeno Sacristán (2002, p. 15), ao se referir a essa mesma discussão, “não é conveniente que esses problemas sejam apresentados como se fossem novos, nem tampouco lançá-los ao ar que nem uma moda, fazendo com que se perca, assim, a memória e se provoquem descontinuidades nas lutas que visam mudar as escolas”.

O trabalho intitulado *Diálogos entre diferença e educação*(Candau e Leite, 2006), analisa alguns pontos cruciais da construção do discurso sobre a diferença dentro do campo pedagógico brasileiro, ao tempo que procura identificar a especificidade e o sentido das contribuições atuais, por parte da perspectiva cultural, ao abordar o tema.

Destaca, em primeiro lugar, sobretudo a partir da primeira metade do século XX, as contribuições de diversas vertentes da psicologia, assim como de movimentos como, por exemplo, a escola nova e o ensino programado para o tratamento desse tema. O referente psicológico, tanto das teorias de aprendizagem como das contribuições da psicologia do desenvolvimento e da personalidade, exerceram/exercem um forte impacto na formação dos educadores. Nesse sentido, o termo “diferença” se refere, em geral, às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender, de traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem. E a construção de estratégias pedagógicas que contemplem essas características são preocupações presentes entre os educadores e as educadoras. O movimento da escola nova fez um forte investimento para continuar nesse caminho e alguns princípios, como a atividade, a individualização e a flexibilização de espaços e tempos, configuraram/configuram diferentes projetos e iniciativas que se inspiraram nele. O foco é colocado no indivíduo e nas suas especificidades.

A sociologia da educação, por outro lado, contribui introduzindo a discussão sobre as relações entre as variáveis socioeconômicas e os processos educacionais. Mais concretamente, sobre os determinantes do fracasso escolar. As diferenças de classe social adquirem, dentro desse contexto, especial importância. Em relação com esta dimensão, as contribuições da chamada “nova sociologia da educação” (NSE) inglesa, a partir dos anos 60, foram fundamentais. É no final da década de 70 que

começam a repercutir no Brasil as proposições desse movimento, mas só no período de 1988 a 1992 é que Antônio Flávio Moreira (1999) detecta uma maior incidência de referências sobre abordagens com filiação na NSE, em artigos publicados no campo da educação.

Além do mais, não podemos deixar de mencionar as contribuições de Paulo Freire que são referência fundamental para a educação popular e para o tema que nos ocupa, a partir dos anos 50 e 60. Devido ao reconhecimento que ele outorga à relevância da dimensão cultural durante os processos de alfabetização de adultos e devido ao método dialógico, cuja implementação nas dinâmicas educativas propõe, é possível considerar que seu pensamento já antecipava aspectos importantes que hoje se encontram em articulação com as culturas, dentro dos processos educativos. A importância que seu pensamento atribui à dimensão cultural também fica expressa no nome com que batiza o espaço onde é realizada a alfabetização de adultos: círculos de cultura. Nesses círculos, educandos e educadores se relacionam segundo o princípio dialógico, e este consiste na não hierarquização das culturas que convivem no mesmo espaço. Por outro lado, o reconhecimento da legitimidade do *background* cultural dos educandos, não era para Paulo Freire uma mera estratégia metodológica, mas um modo de enfrentar a diferença cultural. E essa proposta se aproxima muito da apresentada atualmente pela perspectiva intercultural. Mais do que respeito e tolerância, o que faz é enfatizar e estimular o intercâmbio entre os sujeitos presentes em relações pedagógicas. Também favorece o empoderamento dos sujeitos subalternizados.

O projeto freiriano realiza a crítica da prática produtiva do poder autoritário e estabelece os princípios da prática produtora da liberdade coletiva e solidária através da pedagogia da esperança e do diálogo. Em Freire o diálogo assume a desigualdade, a opressão, para depois enfrentá-las por médio da conscientização do oprimido e do subalternizado (Streck et alii, 2014, p. 49).

Para Oliveira (2016), em Paulo Freire a questão da diferença está vinculada à opressão social e adquire a dimensão de um problema político. Segundo a autora,

> para Paulo Freire a diferença é uma questão política, sendo necessário levar em consideração a multiplicidade de experiências opressoras para que possam ser criadas estruturas coletivas de liberação, como forma de superar todas as formas de opressão (p. 51).

Nosso objetivo, com tudo o exposto até aqui, foi evidenciar de que maneira o tema das diferenças esteve presente na reflexão pedagógica a partir de diversas perspectivas. No entanto, é um engano pensar que, como consequência disso, elas tenham sido levadas em consideração de maneira crescente nas práticas pedagógicas.

Atualmente é possível observar que, dentro dos processos educativos, o tema das diferenças se amplia. A perspectiva cultural não só tem-se afirmado cada vez mais, também promoveu uma nova sensibilidade para o reconhecimento das diferenças – étnico-raciais, de classe social, de gênero, religiosas, de orientação sexual, entre outras – presentes na vida cotidiana e nos ambientes educativos. No entanto, em inúmeros estudos e pesquisas foi possível identificar a dificuldade de trabalhar com elas no cotidiano educativo, sobretudo nas escolas. Em geral, a cultura escolar continua estando fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização. Como já afirmamos, para Emilia Ferreiro (Apud Lerner, 2007) transformar as diferenças em uma vantagem pedagógica é o grande desafio que a educação é chamada a enfrentar atualmente. O que podemos fazer para andar nessa direção? Para avançar por esse caminho propomos uma perspectiva fundamental: a perspectiva intercultural.

Educação intercultural: concepções e buscas

As diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais. Atravessam nossa vida cotidiana ao estar presentes não só nas relações interpessoais, mas também nos diversos grupos e movimentos existentes na sociedade. Essas relações, no entanto, muitas vezes se encontram marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as atravessam. Não só isso. Também provocam a construção de hierarquias, afirmam preconceitos, discriminações e violências, em relação a determinados atores sociais.

Não basta afirmar que somos um continente multicultural, pluriétnico e multirracial. É necessário levar em conta quais são os processos que transformam as diferenças em desigualdades e que continuam reforçando realidades marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pela negação do “outro”. Desde uma perspectiva da articulação entre igualdade e diferença, podemos dizer que os processos educativos são espaços privilegiados, já que tanto podem reforçar as desigualdades como colaborar para que elas sejam superadas, assumindo, assim, uma perspectiva transformadora e emancipadora.

Para construir sociedades realmente democráticas, isto é, que estejam além dos aspectos meramente formais que a reduzem a uma forma de governo em que periodicamente vivenciamos rituais eleitorais, é fundamental o reconhecimento e a valorização dos diversos grupos socioculturais, especialmente dos historicamente subalternizados. É esse o horizonte das discussões que giram em torno das problemáticas multiculturais.

Carl Grant e Ayesha Khurshid (2012), num trabalho intitulado *Educação multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas*, buscam traçar um panorama de como essa perspectiva tem-se desenvolvido em diferentes países. Nas suas conclusões, fazem as seguintes afirmações:

A educação multicultural dentro do contexto global é multifacetada e muitas vezes se constrói num ambiente desigual em que as relações de poder são muito ativas. Existem alguns temas que são comuns aos diferentes países, como o uso da educação multicultural para apoiar políticas de assimilação. Além do mais, concluímos que foi o poder das pessoas comprometidas com as lutas pela equidade e pela igualdade, que obrigou as instituições de diversos países a introduzirem e implementarem políticas de educação multicultural. Ao mesmo tempo, com base nos relatos da literatura sobre educação multicultural, argumentamos que ainda falta muito para ser feito, a fim de alcançar os objetivos de igualdade e equidade (501).

Dentro do contexto da América Latina, utiliza-se mais o termo interculturalidade, que pode abarcar diversas abordagens. Num trabalho apresentado no *XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle*(ARIC), realizado em Florianópolis, em 2009, Catherine Walsh, professora da *Universidad Andina Simón Bolívar*(sede Equador), e especialista no tema, proferiu uma palestra de apertura na que distinguiu três concepções principais da ‘educação intercultural’, expressão que ela acabara de confirmar como sendo polissêmica.

Walsh chamou a primeira concepção de *relacional*. Esta se refere, basicamente, ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, de suas diferentes práticas, saberes, valores e tradições. Dentro desse enfoque as relações sempre se deram em condições de igualdade ou de desigualdade. Essa concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais, além de minimizar os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos que fazem

parte de contextos culturais diversos.

No que se refere às outras duas concepções – para as quais teve como referência o filósofo peruano Fidel Tubino (2005) –, a autora descreveu e discutiu a interculturalidade funcional e a crítica. Ela parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais se fundamenta num enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maioria dos países marcados pela lógica neoliberal. Afirma, além do mais, que desde essa perspectiva a interculturalidade é assumida como uma estratégia que favorece a coesão social e promove a assimilação dos grupos socioculturais subalternizados dentro da cultura hegemônica. Esta é a interculturalidade que a autora denomina *funcional*. É a que se propõe diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais, sem afetar a estrutura e as relações de poder que nela vigoram.

Por outra parte, colocar em dúvida essas relações é exatamente o objetivo da interculturalidade *crítica*. Ela questiona as diferenças e desigualdades que foram construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de género, orientação sexual, entre outros. Afirma a construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e com capacidade de criar relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que significa empoderar aqueles que historicamente foram considerados inferiores. Essas três formas de abordagem constituem matrizes básicas que se desdobram em diversas modalidades.

Nos situamos dentro do âmbito da interculturalidade crítica. Consideramos que ela constitui hoje uma ferramenta fundamental para a promoção da educação popular. Sublinhamos algumas de suas características: promove deliberadamente a interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais que se encontram presentes numa determinada sociedade; estabelece uma ruptura com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; constitui-se pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras nem estáticas; leva em conta os mecanismos de poder que atravessam as relações culturais, assume que essas relações não são idílicas, mas se constroem na história e, portanto, são permeadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos socioculturais. Gostaríamos de acrescentar

uma última característica: não desvincula as problemáticas da diferença e da igualdade que hoje estão presentes, de forma particularmente conflitiva, tanto no âmbito mundial, como no continental e nacional. Ela contempla a relação complexa que admite diferentes configurações em cada realidade e impede que um polo fique reduzido ao outro.

Consideramos que a articulação entre redistribuição e reconhecimento, partindo da perspectiva da interculturalidade crítica e da educação popular, é uma exigência dos tempos atuais. Dessa forma, a educação popular nos remite a sua íntima relação com os movimentos sociais – grupos e associações populares na luta contra práticas culturais e educativas que são homogeneizadoras – e tem como finalidade a transformação para a criação de uma nova ordem social, cultural, política e epistemológica (Streck et alii, 2014, p. 29).

Construindo práticas educativas desde a perspectiva intercultural e a educação popular

Neste ponto do trabalho vamos assinalar alguns aspectos que consideramos fundamentais para construir práticas educativas interculturais que sejam comprometidas com a educação popular. Esses aspectos ficaram em evidência durante as pesquisas que levamos a cabo em diferentes âmbitos educativos. Eles são:

· Mudar de ótica: pré-requisito imprescindível

Dentro do Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), e partindo da perspectiva da interculturalidade crítica, construímos coletivamente um conceito de educação intercultural que é referência para as pesquisas e estudos que o grupo realiza:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo de diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas, desde uma visão da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, para a construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais, e para a democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos de igualdade e de diferença (2014).

Destacamos a primeira afirmação, por considerá-la central e pré-requisito para todas as outras. O termo “diferença”, como já dissemos, muitas vezes é associado a um problema que deve ser resolvido, a uma deficiência, a um déficit cultural e à desigualdade. Se não mudarmos de ótica e não começarmos a ver as diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência para a construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de emancipação sociocultural, dentro da perspectiva mencionada. Para favorecer esses processos é preciso trabalhar o “olhar” dos educadores e das educadoras, de cada um e de cada uma de nós. O olhar direcionado aos aspectos suscitados pelas diferenças culturais: o modo de encará-las, o questionamento dos nossos próprios limites, dos nossos preconceitos; uma mudança de postura.

Sem essa mudança de ótica, a interculturalidade se reduz a práticas pontuais e superficiais, tal como expressado no depoimento de uma professora que participou de uma das pesquisas que realizamos: *“se a diversidade tiver relação com o folclore, a escola a trabalhará por médio de projetos – o que acabou se tornando uma moda. Se for uma ameaça, vai ignorá-la”*.

Gostaríamos de sublinhar dois aspectos desse testemunho. O primeiro é a tendência a reduzir as diferenças culturais a expressões que introduzem eventos de caráter comemorativo: danças, músicas, comidas, de diversos grupos socioculturais considerados diferentes, sem que exista uma maior preocupação por contextualizar, problematizar ou desnaturalizar. O segundo é a possibilidade de que as diferenças culturais representem uma ameaça. Cabe que nos perguntemos em que sentido poderiam sê-lo. Acreditamos que se aprofundarmos nessas questões, que surgem das diferenças culturais nos diversos espaços da vida cotidiana e dos ambientes educativos, múltiplas dimensões das culturas dominantes serão desestabilizadas, problematizadas, desconstruídas e chamadas a ser reinventadas. Nesse sentido, são ameaçadoras porque colocam em dúvida formas de pensar e de agir que se encontram fortemente cristalizadas e naturalizadas.

· Desnaturalizar o caráter monocultural e homogeneizador que domina em nossas sociedades

As culturas dominantes em nossas sociedades tendem a considerar uma única referência cultural como válida e desejável. Tendem a homogeneizar comportamentos, saberes e práticas a partir de um único modelo cultural que pretende ser a expressão do comum, do adequado, do aceitável, tal como

expressado nas políticas públicas em vigor. No entanto, dentro desse “comum” se expressam as características de um grupo social hegemônico determinado: branco, de classe média, masculino, cristão, heterossexual.

Desnaturalizar essa visão colocando em evidência a maneira como foi historicamente construída, assim como seus pressupostos, constitui um componente da educação intercultural. Esta visa à construção de sociedades mais plurais que incorporem as contribuições dos diferentes grupos socioculturais, das diversas cosmovisões e epistemologias, das diferentes práticas cotidianas e dinâmicas sociais.

Desta forma, concordamos com Mejía (2016, p. 247) quando afirma que a educação popular não só busca saberes e conhecimentos próprios em tempos paradoxais, mas os trabalha dentro de um processo de complementariedade, junto com as concepções, cosmovisões e cosmogonias daqueles que buscam construir outros mundos sem exploração nem opressão e que, reconhecendo a pluriculturalidade, transformam os mundos em que atuam.

· Reconhecer e empoderar os sujeitos socioculturais subalternizados

No nosso continente os movimentos sociais vêm-se fortalecendo e adquirindo um importante protagonismo político-social.

Para Gohn (2004, p. 1), especialista brasileira sobre o tema:

A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, no entanto ela se constitui de ciclos com fluxos ascendentes e refluxos (alguns estratégicos, de resistência ou rearticulação, levando em conta uma nova conjuntura e as novas forças sociopolíticas em ação). O importante a ser destacado desse campo sociopolítico de forças é o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. O repertório de lutas que eles constroem, demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais.

É também importante tomar em consideração que os movimentos sociais constituem fenômenos históricos de caráter coletivo que expressam lutas sociais em contextos sociopolíticos determinados. São heterogêneos e complexos. Dentro do âmbito das ciências sociais foram objeto de diferentes interpretações. A distinção entre os chamados movimentos “antigos” ou “clássicos” e os “novos” foi

amplamente contemplada pela literatura especializada. É possível afirmar que a principal característica dos movimentos “antigos” é ter seu eixo fundamental na classe social. Os “novos”, por outra parte, se centram em determinados sujeitos socioculturais e em questões identitárias (étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de caráter religioso, etc) e/ou em temas específicos como, por exemplo, a questão ambiental. Esses diferentes movimentos apresentam também formas diferenciadas de ação e organização.

Reconhecer os movimentos sociais que se acham presentes nas diversas sociedades, favorecer suas lutas, promover o diálogo entre representantes dos diferentes movimentos, constitui uma preocupação da interculturalidade crítica e da educação popular. Também estimular processos de empoderamento – principalmente de sujeitos, individuais e coletivos, considerados inferiores e subalternizados – assim como de construção de autonomia – tendo como objetivo a emancipação social e a construção de sociedades em que as relações igualitárias entre diferentes sujeitos socioculturais sejam possíveis.

A educação popular se caracteriza, entre outras coisas, pela valorização das culturas populares (Brandão, 1985) que muitas vezes a cultura hegemônica mantém ocultas. O empoderamento começa por libertar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa possui para ser ator social e sujeito de sua própria vida. O empoderamento também conta com uma dimensão coletiva: trabalha com grupos minoritários, discriminados e marginalizados, e favorece a organização desses grupos, assim como sua participação ativa na sociedade.

· Promover a ecologia de saberes

De forma geral, aquilo que consideramos conhecimento está naturalizado e é conformado por conceitos, idéias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências de referência das diversas áreas científicas. Esses conhecimentos não só tendem a ser considerados universais e científicos, tendem também a apresentar um caráter monocultural.

Partimos da afirmação de que existe um eixo histórico-social na base dos diferentes conhecimentos e do seu caráter dinâmico. Isso supõe analisar suas raízes históricas e o modo como as mesmas foram se desenvolvendo, sempre em íntima relação com os contextos dentro dos quais o processo vai acontecendo. Do mesmo modo, os mecanismos de poder estão presentes dentro desses contextos.

Boaventura Sousa Santos, ao longo de sua longa produção bibliográfica, faz uma constante crítica ao modelo da racionalidade ocidental que dominou/domina, ao menos, os últimos duzentos anos. Esse modelo inspirou a concepção de conhecimento que é privilegiada nos nossos espaços culturais e educativos. Um dos pontos que o autor questiona, inerente a essa racionalidade, e que acredita ser o mais poderoso, é a *monocultura do saber e do rigor do saber*, assim descrita pelo autor:

Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une 'as duas culturas' reside em que ambas se atribuem, cada uma em seu campo, o ser cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo aquilo que o cânone não legitima ou não reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura.

(Santos, 2002, p. 247).

Para Santos, questionar essa lógica supõe identificar outros saberes e outros critérios de rigor que operam em contextos e práticas sociais não hegemônicas. Esses saberes possuem legitimidade para participar de debates epistemológicos junto com os conhecimentos considerados científicos. Isso, porque todos os saberes, inclusive os científicos, devem ser considerados incompletos. Daí se depreende a possibilidade de diálogo entre saberes, o que exige que a monocultura do saber científico seja substituída por uma ecologia de saberes.

A ecologia de saberes nos capacita para que tenhamos uma visão mais abrangente do que conhecemos, assim como do que desconhecemos, e nos alerta: aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não uma ignorância geral

(Santos, 20.0, p. 66).

Essa perspectiva nos desafia a problematizar a concepção de um único conhecimento como válido, a reconhecer os diversos conhecimentos que produzem os diferentes grupos socioculturais, assim como também os saberes tradicionais. É preciso promover uma ecologia de saberes, favorecer o diálogo entre o conhecimento socialmente valorizado e dominante e esses saberes "outros". Essa

interação pode ocorrer através de um enfrentamento ou de um enriquecimento mútuo, e implica que seja ampliada a nossa concepção em relação a quais saberes devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e quais devem ser trabalhados nos diversos âmbitos sociais e educativos, prévia identificação dos conflitos possíveis que poderão surgir dessa interação.

Para continuar caminhando…

Sem dúvida alguma, vivemos tempos difíceis. Tempos sombrios. De muita perplexidade e desafios. Desigualdades, diferenças, violências, preconceitos e discriminações se encontram fortemente presentes em nosso tecido social. Atravessam os processos educativos. As políticas públicas que configuram os sistemas públicos de educação estão baseados numa visão produtivista e eficientista que procura, fundamentalmente, articular educação e lógica da economia e do mercado. Dominam a homogeneização, o eurocentrismo e o monoculturalismo.

No entanto, se observarmos a realidade com atenção, se conseguirmos desconstruir o *daltonismo cultural* que nos configura, será possível, cada vez mais, ver o evidente: o surgimento dos diversos grupos socioculturais dentro dos cenários públicos.

As diferenças culturais – étnico-raciais, de género, de orientação sexual, religiosas, etc – manifestam-se com todo seu colorido, seu ritmo, com seus saberes, sabores, crenças e com todos seus outros modos de expressão. Possuem forte potencial questionador e desestabilizador das relações sociais dominantes. São múltiplas e vistas, sobretudo, pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, e reivindicam igualdade para o acesso a bens e serviços, assim como reconhecimento político e cultural.

Os diferentes grupos socioculturais não só se explicitam cada vez com mais força, dentro do âmbito da educação, mas também são um desafio para as visões e práticas que se encontram profundamente enraizadas na vida cotidiana das nossas sociedades.

Os movimentos de educadores, além de revelar seu grande potencial para resistir, questionar e desnaturalizar as políticas sociais e educacionais em vigor, são também espaços de construção de propostas que respondam aos desafios atuais e afirmem uma democratização verdadeira da sociedade. Esta só será possível

quando os diversos grupos socioculturais sejam protagonistas e reconhecidos plenamente. Estas são as nossas apostas.

Bibliografia:

BRANDÃO, Carlos. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDAU, Vera Maria e LEITE, Miriam Soares Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar** . Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista **.** In: SOUZA, J. (org.). **Democracia Hoje** . Brasília: Editora UnB, 2001.

GRANT, Carl A. e KHURSHID, Ayesha Educação Multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas; In: COWEN, Robert, KAZAMIAS, Andreas M. e ULTERHALTER, Elaine (org.) **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas.** Vol. 1 Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALEUDIA, R. (org.). **Atenção à diversidade** *.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOHN, M. da Gloria. Movimentos Sociais: espaços da educação não formal da sociedade civil. Universia.com.br. 2004 (acessado em 9/07/2011).

LERNER, Delia. Enseñar en la Diversidad. **Lectura y Vida** . 26(4), 2007.

MEJÍA, Marco Raúl. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular : una construcción desde el sur. In: CENDALES, Lola, MEJÍA, Marco Raúl y MUÑOZ, Jairo (comp. y editores). **Pedagogías y metodologías de la educación popular. “Se hace camino al andar”.** Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2016.

MOTA NETO, João Colares Da. Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Belém: 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, MARCONDES, Maria Inês e SANTOS, Tânia Regina dos (orgs.). **A educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos.** PPGED – UEPA E PUC-Rio, Belém, Pará, 2016.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença** . São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política** . S. Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** , n. 63, 2002.

STRECK, Danilo R. et alli. **Educação popular e docência.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza **.** "**Levantando a Pedra". Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização** . Porto: Edições Afrontamento. 1999.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Peru, 2005. Disponível em: http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html; acessado em 15 de outubro de 2009.

WALSH, Catherine Interculturalidad y (de) colonialidad : Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

Notas

[1] Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC).

[2] Doutora em Educação. Diretora da Revista Latino-americana Novamerica / Nuevamerica e da Organização não governamental (ONG) Novamerica. Pesquisadora associada do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC), do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Educación popular, escuela e interculturalidad: aproximaciones y desafíos

Vera Maria Candau [1]

Susana Beatriz Sacavino [2]

Introducción

Actualmente vivimos un escenario social marcado por desigualdades, violencias, intolerancias, discriminaciones y prejuicios. Si bien esta es una realidad que se vive en el ámbito planetario, en el ámbito continental presenta una configuración específica, especialmente dramática en el momento presente. Desempleo, pobreza, corrupción, falta de credibilidad en los políticos y gobernantes, debilitamiento de las relaciones sociales, subalternización y negación del "otro", retroceso en cuanto al reconocimiento y al gozo de derechos arduamente conquistados, son algunas realidades fuertemente presentes en inúmeros países.

Tiempos difíciles. Tiempos sombríos. La construcción de sociedades igualitarias y justas, sueño que ha alimentado el horizonte de la educación popular a través de las luchas de diferentes movimientos, organizaciones, grupos y agentes sociales, parece difícil de ser alcanzado. Sin embargo, también es importante destacar la presencia de varios movimientos sociales, movilizaciones y acciones colectivas que se indignan, resisten, insisten y luchan por condiciones justas, por otra educación y por derechos para todos y todas. Mejía (2016) al referirse al acumulado pedagógico de la educación popular, afirma:

El proceso de construcción de la educación popular desde una tradición que intenta situar en el escenario social aquello que ha sido negado epistemológica, lingüística y culturalmente, busca dinamizar procesos de política y cultura que den forma en el contexto a sus intereses y necesidades en una apuesta ética para toda la sociedad.(p.242)

Este texto defiende la tesis de que para que la educación pueda contribuir a la potencialización de una perspectiva democrática, transformadora y emancipatoria, es necesario trabajar de modo integrado políticas de igualdad con políticas de reconocimiento, lo que exige la articulación entre la perspectiva de la educación

popular y la interculturalidad crítica en todos los niveles y ámbitos de educación. En este sentido entendemos que la educación popular en los últimos años ha procurado repensarse a sí misma a partir de los nuevos horizontes de las epistemologías del Sur, de la interculturalidad y de la decolonialidad, diversificando su capacidad de diálogo con una amplitud de sujetos sociales y con la recreación de sus prácticas en sintonía con nuevos contextos y lugares culturales. (Mota Neto, 2015, p.141) Y aunque la educación popular no puede ser confundida como extensión de democratización de la escuela, y ni todas las políticas de acceso a la educación destinada a las clases populares son, necesariamente, espacios de "educación popular", en el sentido político que se le atribuyen a los procesos emancipatorios. Paradójicamente, es posible que la educación escolarizada esté orientada para transformar la realidad y el orden social en el sentido emancipador, como también, aunque reconocemos que es más difícil, el propio sistema escolar. (Streck et alii, 2014, p.33)

La tensión entre igualdad y diferencia

La cultura escolar dominante, construida a partir de la modernidad, tiene como eje fundamental la promoción de la igualdad: todos son iguales ante la ley y deben tener igualdad de oportunidades.

Emilia Ferreiro (2001), reconocida educadora argentina, expresa de modo muy significativo, teniendo en cuenta la realidad latinoamericana, esta perspectiva:

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de gran importancia: crear un único pueblo, una única nación, anulando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad a homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir para crear estos ciudadanos, homogeneizando a los niños, sin importar sus diferentes orígenes. Encargada de homogeneizar, de igualar, esta escuela apenas conseguía apreciar las diferencias.

Y concluye:

Es indispensable instrumentalizar didácticamente a la escuela para que trabaje con

la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada ni la diversidad simplemente tolerada. Tampoco se trata de la diversidad asumida como un mal necesario o celebrada como un bien en sí mismo, sin que se asuma su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: este me parece ser el gran desafío del futuro.

(Ferreiro; in Lerner, 2007, p. 9)

Siendo así, es necesario enfrentar las problemáticas que las diferencias ponen de manifiesto en la vida cotidiana de los procesos educativos, y articularlas con las que son relativas a la igualdad. Esta tensión entre igualdad y diferencia constituye un componente fundamental de la perspectiva que asumimos.

Antônio Flávio Pierucci, en su provocador libro *Ciladas da diferença*(1999), sintetiza dicha tensión de la siguiente manera:

¿Somos todos iguales o somos todos diferentes? ¿Queremos ser iguales o queremos ser diferentes? Hubo un tiempo en que la respuesta descansaba, segura de sí, en el primer término de la disyuntiva. Sin embargo, ya hace un cuarto de siglo que la respuesta sufrió un desplazamiento. En la segunda mitad de los años 70 comenzamos a vernos envueltos en una atmósfera cultural e ideológica enteramente nueva, en la cual parece generalizarse, en ritmo acelerado y perturbador, la consciencia de que nosotros los humanos somos realmente diferentes (…), pero somos también diferentes de derecho. Es el llamado “derecho a la diferencia”, el derecho a la diferencia cultural; el derecho de ser, siendo diferente. The right to be different!, como se dice en inglés el derecho a la diferencia. Según parece, no queremos más la igualdad. O la queremos menos. Nos motiva mucho más, en nuestra conducta, en nuestras expectativas de futuro y proyectos de vida compartida, el derecho a ser personal y colectivamente diferentes los unos de los otros.

(Pierucci, 1999, p. 7)

El autor parece presentar la situación en términos dicotómicos: somos iguales o somos diferentes. Su tesis se basa en que, hasta hacía poco tiempo, nuestras luchas sociales y políticas prácticamente tenían como referencia fundamental la afirmación de la igualdad. El derecho a la diferencia aún no había aparecido con la

fuerza que tiene hoy. Sin embargo, actualmente el tema de la diferencia adquiere una importancia especial y se transforma en un derecho, no solo el derecho de los diferentes a ser iguales, sino también el derecho de afirmar la diferencia en sus diversas especificidades.

Nosotras defendemos que, sin duda, hay un cambio en relación al lugar en que es colocado el énfasis, así como una cuestión de articulación. No se trata de afirmar un polo y de negar el otro, sino de articular ambos, de tal modo, que uno remita al otro.

En este sentido, consideramos importante dejar explícito, una vez más, el pensamiento del sociólogo portugués Boaventura Sousa Santos (2006), ampliamente difundido, que él mismo llama de *nuevo imperativo transcultural*. Este, a su entender, debe presidir una articulación posmoderna y multicultural de las políticas de igualdad y diferencia: *"tenemos el derecho a ser iguales, siempre que la diferencia nos inferioriza; tenemos el derecho de ser diferentes, siempre que la igualdad nos descaracteriza"*(Santos, 2006, p. 462).

Es dentro de esta dialéctica entre igualdad y diferencia, entre superar las desigualdades y al mismo tiempo valorar las diferencias, entre promover redistribución y reconocimiento, que nos situamos, considerando que este desafío atraviesa, consecuentemente, todos los temas relacionados a la vida cotidiana en la contemporaneidad, a los distintos movimientos sociales y al Derecho a la Educación.

En los trabajos de investigación que venimos desarrollando en los últimos años, el foco central ha estado en la tensión entre igualdad y diferencia. La polisemia de los términos "igualdad" y "diferencia", que se detecta en entrevistas individuales, en grupos focales, observaciones y en narrativas plurales de diferentes educadores y educadoras, se encuentra siempre presente. De esta manera, la igualdad y la diferencia se constituyen, en general, dentro de las narrativas analizadas, en universos semánticos polisémicos que se contraponen explícita o implícitamente, configurando relaciones de poder.

De hecho, en las narrativas de los educadores y educadoras, predominan testimonios en los que la igualdad es concebida como un proceso de uniformización, homogeneización, padronización, dirigido a la afirmación de una cultura común a la que todos y todas tienen derecho a tener acceso. En la educación escolar desde el "uniforme" hasta los procesos de evaluación, todo

parece contribuir para la construcción de algo “igual”, es decir, de algo que es lo mismo para todos los alumnos y las alumnas. De esta forma, las diferencias son invisibilizadas, negadas y silenciadas, y los procesos pedagógicos presentan un carácter homogeneizador y monocultural, marcado por lo que Stephen Stoer y Luiza Cortesão (1999) intitulan de “daltonismo cultural”. Para estos autores,

Al señalar al multiculturalismo como una nueva forma de globalización, Boaventura Sousa Santos afirma que el mundo es un “arco iris de culturas” (Santos, 1995). Si se parte de este concepto para una (eventualmente arriesgada) analogía, y se admite que es importante ser capaz de ‘ver’ este, así como otros conjuntos de colores, no será posible dejar de tener en cuenta que algunas personas, a pesar de disponer de un aparato visual morfológicamente bien constituido, no son capaces de discernir toda la gama de tonalidades que componen el arco iris. Algunas tienen reducida su capacidad de identificar tonos grisáceos: son los daltónicos. La analogía propuesta aquí se basa en que la no concientización de la diversidad cultural que nos rodea en múltiples situaciones, constituiría una especie de ‘daltonismo cultural’.

(Stoer y Cortesão, 1999, p. 56)

En cuanto al término “diferencia”, en los testimonios de los educadores el mismo es frecuentemente asociado a un problema que debe ser resuelto, a una deficiencia, a un déficit cultural y a la desigualdad. Los diferentes son aquellos que presentan bajo rendimiento académico, que son oriundos de comunidades en situación de riesgo o de familias con gran vulnerabilidad social, o aquellos cuyo comportamiento presenta diversos niveles de violencia e incivilidad. Aquellos/as que poseen características identitarias que se asocian a la “anormalidad”, a “necesidades especiales” y/o a un bajo “capital cultural”. Las condiciones de los subalternizados, los diferentes, en fin, son un problema que los/las educadores/as tienen que enfrentar. Esta situación se ha venido agravando y los educadores no saben cómo tratarla. Solamente en pocos testimonios fue posible ver que la diferencia es asociada a identidades plurales que enriquecen los procesos pedagógicos y que, por lo tanto, deben ser reconocidas y valoradas.

Sin embargo, los movimientos sociales identitarios vienen afirmando una visión positiva de los grupos considerados diferentes por la lógica hegemónica de nuestras sociedades e impactando los imaginarios sociales, obligando también a las escuelas y a los educadores/as a repensar sus dinámicas.

Pese a todo, reiteramos: el desafío reside en la articulación entre igualdad y diferencia, de las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento, tal como afirma Nancy Fraser (2001).

Diferencia/s y educación: ¿un tema actual?

Es importante partir de la afirmación de que el tema de la diferencia en la educación no es un problema inédito. Tampoco se pretende ignorar las importantes teorizaciones ya construidas sobre el mismo. Como afirma José Gimeno Sacristán (2002, p. 15), al referirse a esta misma discusión, “no es conveniente que esos problemas se presenten como si fueran nuevos, ni tampoco soltarlos al aire como una moda, perdiéndose, así, la memoria y provocando discontinuidades en las luchas para cambiar las escuelas”.

El trabajo intitulado “Diálogos entre diferencia y educación” (Candau y Leite, 2006), analiza algunos marcos de la construcción del discurso sobre la diferencia en el campo pedagógico brasileño, al tiempo que busca identificar la especificidad y el sentido de las contribuciones actuales de la perspectiva cultural, en el abordaje de este tema.

Destaca, en primer lugar, especialmente a partir de la primera mitad del siglo XX, las contribuciones de diversas vertientes de la psicología, así como de movimientos, como, por ejemplo, el de la llamada escuela nueva y el de la enseñanza programada para el tratamiento del tema. El referente psicológico, tanto de las teorías de aprendizaje como de las contribuciones de la psicología del desarrollo y de la personalidad, ejercieron/ejercen un fuerte impacto en la formación de los educadores. En este sentido, el término “diferencia” en general se refiere a las características físicas, sensoriales, cognitivas y emocionales, que particularizan y definen a cada individuo. Diversidad de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender y trazos de personalidad son considerados componentes de los procesos de aprendizaje, y la construcción de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta dichas características, son preocupaciones presentes entre los/las educadores/as. El movimiento de la escuela nueva hizo una fuerte inversión en esa dirección y algunos principios, como el de la actividad, individualización y flexibilización de espacios y tiempos, configuraron/configuran diferentes proyectos e iniciativas que se inspiraron en él. El centro de interés está puesto en el individuo y en sus especificidades.

En cuanto que las contribuciones de la sociología de la educación, introducen la

discusión sobre las relaciones entre las variables socioeconómicas y los procesos educacionales, concretamente sobre los determinantes del fracaso escolar. Las diferencias de clase social adquieren, en este contexto, especial importancia. En relación con esta dimensión, las contribuciones de la llamada “nueva sociología de la educación” (NSE) inglesa, a partir de los años 60, fueron fundamentales. Es a fines de la década del 70 que comienzan a repercutir en Brasil las proposiciones de ese movimiento, pero recién entre los años de 1988 a 1992 es que Antônio Flávio Moreira (1999) detecta, una mayor incidencia de referencias a abordajes filiados a la NSE, en artículos publicados en el campo de la educación.

Además, no podemos dejar de mencionar las contribuciones de Paulo Freire referente fundamental para la educación popular y para el tema que nos ocupa, a partir de los años 50 y 60. Debido al reconocimiento que él da a la relevancia de la dimensión cultural en los procesos de alfabetización de adultos, y debido al método dialógico que propone sea implementado en las dinámicas educativas, se puede considerar que su pensamiento ya preveía aspectos importantes que hoy están articulados a las culturas dentro de los procesos educativos. La importancia que su pensamiento atribuye a la dimensión cultural también se expresa en el nombre que ha dado al espacio donde ocurre la alfabetización de adultos: círculos de cultura. En dichos círculos, educandos y educadores se relacionan según el principio dialógico, el cual consiste en la no jerarquización de las culturas que se encuentran en ese mismo espacio. Por otro lado, el reconocimiento de la legitimidad del *background* cultural de los educandos, no era para Paulo Freire una mera estrategia metodológica, sino que traía en sí mismo un modo de enfrentar la diferencia cultural. Y éste se acerca mucho a la propuesta que presenta actualmente la perspectiva intercultural. Más que respeto y tolerancia, lo que se hace es enfatizar y estimular el intercambio entre los sujetos presentes en relaciones pedagógicas. También favorecer el empoderamiento de los sujetos subalternizados.

El proyecto freiriano realiza la crítica de la práctica productiva del poder autoritario y establece los principios de la práctica productora de la libertad colectiva y solidaria por medio de la pedagogía de la esperanza y del diálogo. En Freire el diálogo asume la desigualdad, la opresión y las enfrenta por medio de la concientización del oprimido y subalternizado. (Streck et alii, 2014, p.49)

Para Oliveira (2016), en Paulo Freire la cuestión de la diferencia está vinculada a la opresión social, siendo dimensionada como un problema político. Según esta autora,

para Paulo Freire la diferencia es una cuestión política, siendo necesario llevar en consideración la multiplicidad de experiencias opresoras para que puedan ser creadas estructuras colectivas de liberación, en la búsqueda de superación de todas las formas de opresión. (p.51)

Por medio de estas breves señalizaciones, tuvimos como objetivo poner en evidencia que el tema de las diferencias se ha hecho presente en la reflexión pedagógica a partir de diversas perspectivas. Sin embargo, no es correcto pensar que las diferencias hayan sido tomadas en cuenta, de manera creciente, en las prácticas pedagógicas, como consecuencia de aquello.

Actualmente vemos que, dentro de los procesos educativos, el tema de las diferencias se amplía. La perspectiva cultural no sólo se ha afirmado cada vez más, sino que además ha promovido una nueva sensibilidad para el reconocimiento de las diferencias –étnico-raciales, de clase social, de género, religiosas, de orientación sexual, entre otras– presentes en la vida cotidiana y en los ambientes educativos. Sin embargo, en innúmeros estudios e investigaciones se ha identificado la dificultad de trabajar las mismas en el cotidiano educativo, de modo especial en las escuelas. En general, la cultura escolar continúa fuertemente marcada por la lógica de la homogeneización y de la uniformización. Como ya afirmamos, para Emilia Ferreiro (Apud Lerner, 2007) transformar las diferencias en ventaja pedagógica es el gran desafío que la educación está llamada a enfrentar actualmente. ¿Cómo podemos hacer para caminar en esa dirección? Para avanzar por ese camino, proponemos una perspectiva fundamental: la perspectiva intercultural.

Educación intercultural: concepciones y búsquedas

Las diferencias socioculturales son componentes fundamentales de las relaciones sociales. Atraviesan nuestra vida cotidiana al hacerse presentes no solo en las relaciones interpersonales, sino también en los diversos grupos y movimientos existentes en la sociedad. Estas relaciones, sin embargo, muchas veces se encuentran marcadas por tensiones y conflictos, en función de las asimetrías de poder que las atraviesan. Y no sólo eso, también provocan la construcción de jerarquías, afirman prejuicios, discriminaciones y violencias en relación a determinados actores sociales.

No basta afirmar que somos un continente multicultural, pluriétnico y multirracial. Es necesario tener en cuenta los procesos que transforman las diferencias en

desigualdades y que continúan reforzando realidades marcadas por la discriminación, por el prejuicio y por la negación del “otro”. Desde una perspectiva de la articulación entre igualdad y diferencia, podemos decir que los procesos educativos son espacios privilegiados, ya que tanto pueden dar énfasis a las desigualdades, como colaborar para que las mismas sean superadas, asumiendo una perspectiva transformadora y emancipadora.

Para construir sociedades realmente democráticas, es decir, que sobrepasen los aspectos meramente formales que la reducen a una forma de gobierno en la que periódicamente vivenciamos rituales electorales, el reconocimiento y la valoración de los diversos grupos socioculturales, especialmente los históricamente subalternizados, es fundamental. Este es el horizonte de las discusiones que giran en torno a las problemáticas multiculturales.

Carl Grant y Ayesha Khurshid (2012), en un trabajo intitulado *“Educação multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas”*, en el que buscan trazar un panorama de cómo dicha perspectiva se ha desarrollado en diferentes países, concluyen haciendo las siguientes afirmaciones:

La educación multicultural en el contexto global es multifacética y muchas veces se construye en un ambiente desigual en el que las relaciones de poder son muy activas. Existen algunos temas comunes a los diferentes países, como el uso de la educación multicultural para apoyar políticas de asimilación. Además, concluimos que fue el poder de las personas comprometidas con las luchas por equidad e igualdad, la que forzó a las instituciones de diversos países a introducir e implementar políticas de educación multicultural. Al mismo tiempo, con base en los relatos de la literatura sobre educación multicultural, argumentamos que aún resta mucho por hacer para alcanzar los objetivos de igualdad y equidad (p. 501),

Dentro del contexto latinoamericano, se utiliza más el término interculturalidad, el cual puede ser abordado de diversas maneras. En un trabajo presentado en el XII Congreso de la *Association pour la Recherche Interculturelle*(ARIC), realizado en Florianópolis, en 2009, Catherine Walsh, profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar (sede de Ecuador), y especialista en el tema, en su conferencia de apertura distinguió tres concepciones principales de la educación intercultural, previa afirmación de que esta es una expresión polisémica.

Walsh llamó a la primera concepción de *relacional.* Y esta se refiere, básicamente, al contacto y al intercambio entre culturas y sujetos socioculturales, de sus distintas prácticas, saberes, valores y tradiciones. Dentro de este enfoque las relaciones siempre se han dado en condiciones de igualdad o de desigualdad. Esta concepción tiende a reducir las relaciones interculturales al ámbito de las relaciones interpersonales, y minimiza los conflictos y la asimetría de poder entre personas y grupos pertenecientes a contextos culturales diversos.

En lo que se refiere a las otras dos concepciones –para las que tuvo como referencia al filósofo peruano Fidel Tubino (2005), la autora describió y discutió la interculturalidad funcional y la crítica. Parte de la afirmación de que la creciente incorporación de la interculturalidad en el discurso oficial de los estados y organismos internacionales ha tenido como fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente en la mayor parte de los países marcados por la lógica neoliberal, y afirma que, desde esa perspectiva, la interculturalidad es asumida como una estrategia que favorece la cohesión social, promoviendo la asimilación de los grupos socioculturales subalternizados a la cultura hegemónica. Esta constituye la interculturalidad que la autora denomina *funcional,* que se propone disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes.

Por otra parte, poner en duda dichas relaciones es exactamente el objetivo de la interculturalidad *crítica*. La misma cuestiona las diferencias y desigualdades que fueron construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Afirma la construcción de sociedades que asumen las diferencias como constitutivas de la democracia y con capacidad de crear relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que significa empoderar a aquellos que históricamente fueron considerados inferiores. Estas tres formas de abordaje constituyen matrices básicas que se desdoblan en diversas modalidades.

Nos situamos en el ámbito de la interculturalidad crítica y consideramos que ella constituye hoy una herramienta fundamental para la promoción de la educación popular. Subrayamos algunas de sus características: promueve deliberadamente la interrelación entre diferentes sujetos y grupos socioculturales que están presentes en una determinada sociedad; establece una ruptura con la visión esencialista de las culturas y de las identidades culturales; concibe a las culturas en continuo proceso de construcción, desestabilización y reconstrucción; se constituye por la afirmación de que en las sociedades en las que vivimos los procesos de

hibridización cultural son intensos y movilizadores de la construcción de identidades abiertas, en construcción permanente, lo que supone que las culturas no son puras ni estáticas; tiene en cuenta los mecanismos de poder que atraviesan las relaciones culturales, asume que estas no son relaciones idílicas, sino que se construyen en la historia y, por lo tanto, se ven permeadas por cuestiones de poder y marcadas por el prejuicio y la discriminación de determinados grupos socioculturales. Una última característica que quisiéramos señalar: no desvincula las problemáticas de la diferencia y de la igualdad que actualmente se hallan presentes, de manera particularmente conflictiva, tanto en el ámbito mundial, como continental y nacional. Tiene en cuenta esta relación compleja, que admite diferentes configuraciones en cada realidad, sin que ningún polo quede reducido al otro.

Consideramos que la articulación entre redistribución y reconocimiento, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica y de la educación popular, es una exigencia de los tiempos actuales. En ese sentido la educación popular nos remite a su íntima relación con los movimientos sociales, con grupos y asociaciones populares en la lucha contra prácticas culturales y educativas homogeneizadoras teniendo como finalidad la transformación para la creación de un nuevo orden social, cultural, político y epistemológico. (Streck et alii, 2014, p.29)

Construyendo prácticas educativas desde la perspectiva intercultural y de la educación popular

En este apartado señalamos algunos aspectos que consideramos fundamentales para construir prácticas educativas interculturales comprometidas con la educación popular. Los mismos se hicieron evidentes en investigaciones que llevamos a cabo en distintos ámbitos educativos. Dichos aspectos son:

- **Cambiar de óptica: pre-requisito imprescindible**

Partiendo de la perspectiva de la interculturalidad crítica, en el Grupo de Estudios Cotidiano, Educación y Culturas (GECEC) construimos colectivamente un concepto de educación intercultural que es referencia para las investigaciones y estudios que el grupo realiza:

La Educación Intercultural parte de la afirmación de la diferencia como riqueza. Promueve procesos sistemáticos de diálogo de diversos sujetos –individuales y colectivos–, saberes y prácticas desde la perspectiva de la afirmación de la justicia

–social, económica, cognitiva y cultural–, así como de la construcción de relaciones igualitarias entre grupos socioculturales y de la democratización de la sociedad, por medio de políticas que articulan derechos de igualdad y de la diferencia (2014).

Resaltamos la primera afirmación, que consideramos central y pre-requisito para todas las demás. El término “diferencia”, como ya afirmamos, es muchas veces asociado a un problema que debe ser resuelto, a una deficiencia, a un déficit cultural y a la desigualdad. Si no logramos cambiar de óptica y no comenzamos a ver las diferencias culturales como riquezas que amplían nuestras experiencias, dilatan nuestra sensibilidad y nos invitan a potencializarlas como exigencia de la construcción de un mundo más igualitario, no podremos ser actores de procesos de emancipación sociocultural en la perspectiva mencionada. Para favorecer estos procesos es necesario trabajar la “mirada” de los/las educadores/as, de cada uno, de cada una de nosotros. La mirada dirigida a aspectos suscitados por las diferencias culturales: el modo de encararlas, el cuestionamiento de nuestros propios límites, de nuestros prejuicios; un cambio de postura.

Sin este cambio de óptica, la interculturalidad se reduce a prácticas puntuales y superficiales, tal como lo expresa el testimonio de una profesora que participó de una de las investigaciones que realizamos: *“si la diversidad tiene que ver con el folclore, la escuela la va a trabajar por medio de proyectos, lo que acabó volviéndose una moda. Si es amenazante, la va a ignorar”*.

Nos gustaría destacar dos aspectos de este testimonio. El primero es la tendencia a reducir las diferencias culturales a expresiones que introducen eventos de carácter conmemorativo, danzas, músicas, comidas, de diversos grupos socioculturales considerados diferentes, sin que haya una mayor preocupación por contextualizar, problematizar o desnaturalizar. La segunda es la posibilidad de que las diferencias culturales representen una amenaza. Podríamos preguntarnos en qué sentido lo son. Creemos que si ahondamos en estas cuestiones que son suscitadas por las diferencias culturales en los distintos espacios de vida cotidiana y de los ambientes educativos, múltiples dimensiones de las culturas dominantes serán desestabilizadas, problematizadas, desconstruídas y llamadas a ser reinventadas. En este sentido, son amenazantes porque ponen en duda formas de pensar y de actuar que están fuertemente cristalizadas y naturalizadas.

• Desnaturalizar el carácter monocultural y homogeneizador que predomina en nuestras sociedades

Las culturas dominantes en nuestras sociedades tienden a considerar una única referencia cultural como válida y deseable. Tienden a homogeneizar comportamientos, saberes y prácticas a partir de un único modelo cultural que pretende expresar lo común, lo adecuado, lo aceptable, tal como expresado en las políticas públicas vigentes. Sin embargo, en este "común", en general se expresan las características de un determinado grupo social hegemónico: blanco, de clase media, masculino, cristiano, heterosexual.

Desnaturalizar esta visión poniendo en evidencia de qué manera fue históricamente construida y sus presupuestos, constituye un componente de la educación intercultural, la cual va dirigida a la construcción de sociedades más plurales y que incorporen contribuciones de diferentes grupos socioculturales, de las diversas cosmovisiones y epistemologías, de diferentes prácticas cotidianas y dinámicas sociales.

En este sentido concordamos con Mejía (2016, p.247) cuando afirma que la educación popular no solo busca saberes y conocimientos propios en tiempos paradójicos, sino que los trabaja en un proceso de complementariedad con las concepciones, cosmovisiones y cosmogonías de quienes buscan construir otros mundos sin explotación ni opresión y que reconociendo la pluriculturalidad, transforman los mundos en los que actúan.

• Reconocer y empoderar a los sujetos socioculturales subalternizados

En nuestro continente los movimientos sociales se vienen fortaleciendo y adquiriendo un importante protagonismo político-social.

Para Gohn (2004, p.1), especialista brasileña en este tema:

La presencia de los movimientos sociales es una constante en la historia política del país, pero ella está constituida por ciclos, con flujos ascendentes y reflujos (algunos estratégicos, de resistencia o rearticulación teniendo presente una nueva coyuntura y las nuevas fuerzas sociopolíticas en acción). Lo importante a destacar es ese campo sociopolítico de fuerzas es el reconocimiento de que sus acciones impulsan cambios sociales diversos. El repertorio de luchas que ellos construyen, demarcan

intereses, identidades, subjetividades y proyectos de grupos sociales.

También es importante tener presente que los movimientos sociales constituyen fenómenos históricos de carácter colectivo que expresan luchas sociales en contextos sociopolíticos determinados. Son heterogéneos y están marcados por la complejidad. En el ámbito de las ciencias sociales han sido objeto de distintas interpretaciones. La distinción entre los llamados movimientos “antiguos” o “clásicos” y los “nuevos” movimientos está ampliamente asumida en la literatura especializada. Podemos afirmar que la principal característica de los primeros es tener en la clase social su eje fundamental. Mientras que los segundos, están centrados en determinados sujetos socioculturales y en cuestiones identitarias (étnico-raciales, de género, orientación sexual, de carácter religioso etc.) y/o en temas específicos, como, por ejemplo, la cuestión ambiental. Estos diferentes movimientos tienen también formas diferenciadas de acción y organización.

Reconocer los movimientos sociales presentes en las distintas sociedades, favorecer sus luchas, promover el diálogo entre representantes de los distintos movimientos, constituye una preocupación de la interculturalidad crítica y de la educación popular. También estimular procesos de empoderamiento, principalmente de sujetos, individuales y colectivos, considerados inferiores y subalternizados, y procesos de construcción de autonomía, teniendo como objetivo la emancipación social, la construcción de sociedades en las que sean posibles las relaciones igualitarias entre diferentes sujetos socioculturales.

La educación popular tiene como una de sus marcas la valoración de las culturas populares (Brandão, 1985), muchas veces ocultadas por la cultura hegemónica. El empoderamiento comienza por libertar la posibilidad, el poder, la potencia que cada persona posee para ser sujeto de su propia vida y actor social. El empoderamiento cuenta también con una dimensión colectiva: trabaja con grupos sociales minoritarios, discriminados y marginalizados, y favorece la organización de esos grupos, así como su participación activa en la sociedad civil.

- **Promover la ecología de saberes**

En general, lo que consideramos conocimiento está naturalizado y se constituye de conceptos, ideas y reflexiones sistemáticas que guardan vínculos con las diferentes ciencias de referencia de las diversas áreas consideradas científicas. Estos conocimientos no sólo tienden a considerarse universales y científicos, sino que

además tienden a presentar un carácter monocultural.

Partimos de la afirmación de que existe un eje histórico-social en la base de los diferentes conocimientos, así como de su carácter dinámico, lo que supone analizar sus raíces históricas y el modo como las mismas se fueron desarrollando, siempre en íntima relación con los contextos dentro de los cuales este proceso se va dando, al igual que los mecanismos de poder presentes en ellos.

Boaventura Sousa Santos, a lo largo de su amplia producción bibliográfica, hace una constante crítica al modelo de la racionalidad occidental que dominó, al menos los últimos doscientos años. Ese modelo ha inspirado la concepción de conocimiento que se privilegia en nuestros espacios culturales y educativos. Uno de los puntos que el autor pone en debate, inherente a esa racionalidad, y que considera el más poderoso, es la *monocultura del saber y del rigor del saber*, así descripta por el autor:

Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de calidad estética, respectivamente. La complicidad que une a las 'dos culturas' reside en el acto de que ambas se atribuyen, cada una en su campo, el ser cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística. Todo lo que el canon no legitima o no reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura.

(Santos, 2002, p. 247)

Para Santos, cuestionar esta lógica supone identificar otros saberes y criterios de rigor que operan en contextos y prácticas sociales no hegemónicas. Saberes estos que tienen legitimidad para participar de debates epistemológicos junto con los conocimientos considerados científicos. Esto, porque todos los saberes, inclusive los científicos, deben considerarse incompletos. De aquí se desprende la posibilidad de diálogo entre saberes, lo que exige que se reemplace la monocultura del saber científico por una ecología de saberes.

La ecología de saberes nos capacita para que tengamos una visión más abarcadora de aquello que conocemos, así como de lo que desconocemos, y nos alerta: aquello que no sabemos es ignorancia nuestra, no una ignorancia general.

(Santos, 2010, p. 66)

Esta perspectiva nos desafía a problematizar la concepción de un único conocimiento como válido, a reconocer los diversos conocimientos que producen los diferentes grupos socioculturales, así como los saberes tradicionales. Es necesario promover una ecología de saberes, favorecer el diálogo entre el conocimiento socialmente valorado y dominante y estos saberes "otros". Esta interacción puede suceder por medio de un enfrentamiento o de un enriquecimiento mutuo, y supone que se amplíe nuestra concepción en relación a qué saberes deben ser objeto de atención, entre confluencias y tensiones, y deben ser trabajados en los distintos ámbitos sociales y educativos, asumiéndose previamente, los conflictos posibles que podrán surgir de su interacción.

Para continuar caminando…

Sin duda, vivimos tiempos difíciles. Tiempos sombríos. De muchas perplejidades y desafíos. Desigualdades, diferencias, violencias, prejuicios y discriminaciones están fuertemente presentes en nuestros tejidos sociales. Atraviesan los procesos educativos. Las políticas públicas que configuran los sistemas públicos de educación se basan en una visión productivista y eficientista que busca, fundamentalmente, articularla a la lógica de la economía y del mercado. Predominan la homogeneización, el eurocentrismo y el monoculturalismo.

Sin embargo, si observamos la realidad con detenimiento, si conseguimos desconstruir el *daltonismo cultural* que nos configura, se podrá ver, con fuerza creciente, aquello que se hace evidente: el surgimiento de los diversos grupos socioculturales dentro de los escenarios públicos.

Las diferencias culturales –étnico-raciales, de género, orientación sexual, religiosas, entre otras– se manifiestan con todo su colorido, su ritmo, con sus saberes, sabores, creencias y con todos sus otros modos de expresión. Los aspectos puestos en cuestión son múltiples y son vistos, principalmente, por los movimientos sociales que denuncian injusticias, desigualdades y discriminaciones, y que reivindican igualdad de acceso a bienes y servicios, así como reconocimiento político y cultural.

Los diferentes grupos socioculturales no sólo se explicitan, cada vez con más fuerza, dentro del ámbito de la educación, sino que además son un desafío para las visiones y prácticas que se encuentran profundamente arraigadas en la vida

cotidiana de nuestras sociedades.

Los movimientos de educadores, además de revelar su gran potencial para resistir, cuestionar y desnaturalizar las políticas sociales y educacionales vigentes, son también espacios de construcción de propuestas que respondan a los desafíos actuales y afirmen una democratización verdadera de la sociedad. Y esta sólo será posible cuando los diversos grupos socioculturales sean protagonistas y reconocidos plenamente. En esto están todas nuestras apuestas.

Bibliografía :

BRANDÃO, Carlos. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDAU, Vera Maria e LEITE, Miriam Soares Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar** . Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.(Documento de trabalho).

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista **.** In: SOUZA, J. (org.). **Democracia Hoje** . Brasília: Editora UnB, 2001.

GRANT, Carl A. e KHURSHID, Ayesha Educação Multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas; In: COWEN, Robert, KAZAMIAS, Andreas M. e ULTERHALTER, Elaine (org.) **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas.** Vol. 1 Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALEUDIA, R. (org.). **Atenção à diversidade** . Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOHN, M. da Gloria. Movimentos Sociais: espaços da educação não formal da sociedade civil. Universia.com.br. 2004 (acessado em 9/07/2011).

LERNER, Delia. Enseñar en la Diversidad. **Lectura y Vida** . 26(4), 2007.

MEJÍA, Marco Raúl. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular : una construcción desde el sur. In: CENDALES, Lola, MEJÍA, Marco Raúl y MUÑOZ, Jairo (comp. y editores). **Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar".** Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2016.

MOTA NETO, João Colares Da. Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Belém: 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, MARCONDES, Maria Inês e SANTOS, Tânia Regina dos (orgs). **A educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos.** PPGED – UEPA E PUC-Rio, Belém, Pará, 2016.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença** . São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul. São** Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política** . S. Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** , n. 63, 2002.

STRECK, Danilo R. et alli. **Educação popular e docência.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza. "**Levantando a Pedra". Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização** . Porto: Edições Afrontamento. 1999.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Peru, 2005. Disponível em: http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html; acessado em 15 de outubro de 2009.

WALSH, Catherine Interculturalidad y (de) colonialidad : Perspectivas críticas y

políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

Notas

[1] Doctora en Educación y profesora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio). Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Cotidiano, Educación y Cultura/s (GECEC).

[2] Doctora en Educación. Directora de la Revista Latinoamericana Novamerica – Nuevamerica y de la organización no gubernamental (ONG) – Novamerica. Investigadora asociada del Grupo de Estudios sobre Cotidiano, Educación y Cultura/s (GECEC) del Departamento de Educación de la PUC-Río.

Per una Pedagogia del Precariat. Reflexions a l'entorn de l'educació dels joves i la precarietat

David Abril, Grup Inter-UNED

Presentació

Hi ha prou estudis de sociologia del treball sobre joves i precarietat. No obstant, hi ha poques referències sobre com plantejar l'educació dels joves -ja sigui formació obligatòria, postobligatòria, ocupacional o altres formats- davant l'absència de perspectives de futur: com pot un docent motivar els seus alumnes si sap que tant si estudien com si no ho fan, estan condemnats a un futur incert? Perquè formar-se si els referents socials hegemònics es basen en *Operaciones Triunfo*? [1]? Pot l'educació ser encara un instrument útil per retornar el sentit a les vides dels joves davant la precarietat i exercir la seva agència per transformar el present i construir un futur sense precarietat? Quin paper pot jugar l'educació de persones adultes en aquest procés?

1. Joves i precarietat: els oprimits del segle XXI

Encara que la paraula precarietat s'associa a les transformacions ocorregudes a les darreres dècades en el món laboral, i que afecten la manera en què es desenvolupen les relacions entre les empreses i els treballadors i treballadores, en detriment dels segons, allò cert és que el seu abast transcendeix l'estrictament laboral, i afecta de forma integral les vides de moltíssimes persones, i especialment de les més joves.

Segons un informe de la Unió General de Treballadors (UGT), el 2016 la taxa d'atur a Espanya dels menors de 25 anys es va situar en el 43%, el triple que els majors de 55 anys, i el doble de la taxa mitjana de la població. Més de 1,6 milions de joves sense feina, dels quals 137.500 són menors de 19 anys, 476.400 de 20 a 24 anys i 998.500 de 25 a 34 anys. A més, la primera experiència laboral dels i les joves es produeix sempre a partir d'unes condicions de feina precàries, amb xifres escandaloses de temporalitat (més d'un 50% dels contractes dels menors de 35 anys són inferiors als 6 mesos de durada); un abús important de la rotació dels contractes, i de figures contractuals com el temps parcial que afavoreixen el frau i l'explotació; i una bretxa salarial intergeneracional important, independentment del nivell d'estudis dels treballadors i treballadores (VVAA, 2017).

Una radiografia recent que ens mostra només algunes de les conseqüències d'un procés de precarització que enfonsa les seves arrels a les polítiques neoliberals i de desregulació aplicades sobretot a partir dels anys vuitanta del segle passat (Alonso, 2014), en una transició que ha volatilitzat el concepte de treball com a possibilitat de projectar-se en la vida, i ha destruït el sentit social i jurídicament construït del mateix, substituint-lo per l'ocupació precària i el seu embull de possibilitats (i frustracions) basades en la precarietat.

En aquestes conseqüències cal sumar la construcció des dels anys noranta d'un imaginari social de la joventut basat en representacions banals i superficials, però que remeten a l'estructura social que genera aquesta condició juvenil contemporània, una condició contradictòria entre les possibilitats de consum, familiarment sostingut o finançat gràcies a moltes males ocupacions i amb escasses garanties socials oferides als diferents grups de joves en allò que es refereix a les seves formes d'assoliment, d'autonomia de decisió, de suficiència econòmica o d'independència immobiliària amb un projecte de futur (Alonso, op.cit.: 6).

Com suggereix González (2013: 161), per a comprendre com aquesta situació afecta els joves i les joves al nostre país basta amb preguntar-li a qualsevol, a l'atzar, què imagina que podria estar fent i on imagina que podria viure d'aquí a un any.

El precariat, terme encunyat pel sociòleg Guy Standing (2014b), és la nova classe social, que encara que aquest no substitueixi categories històriques com classe treballadora o classes populars, permet una millor auto-representació per part d'amples sectors de la societat [2] afectats per un procés de precarització que a les darreres dècades ha afectat a milions de persones i que implica la subordinació de les seves expectatives vitals a una ocupació inestable i a una vida incerta.

Els joves, juntament amb molts altres milions de persones del precariat, són ciutadans i ciutadanes d'inferior categoria, als quals són negats els drets habitualment associats a la condició de ciutadania, i particularment els drets lligats a un "Estat del benestar" en procés de desmantellament.

És el que Standing (Íbid.) denomina *denizens* (en contraposició a *citizens*, ciutadans de ple dret), i un dels factors que dificulta l'assumpció i identificació amb la pròpia classe social i d'alguna manera, amb la condició d'oprimits. I són els joves la punta de llança d'aquesta estratègia d'acceptabilitat creixent davant les mutacions del sistema econòmic: "Amb unes prioritats tendencialment orientades a l'estatus

social, a través del consum, alienats pel dogma de la flexibilitat i l'adaptabilitat als nous temps, s'imposa la revisió a la baixa de les expectatives vitals i ocupacionals en favor de la subsistència i l'accés a una vida digna" (Zubiri -Rei, 2010).

Per tot això, és important com ens recordava Paulo Freire a la seva-nostra *Pedagogia de l'Oprimit*, en primer lloc pronunciar el nom de l'opressió i en aquest cas, d'aquestes noves (i velles) formes d'opressió que la precarietat sintetitza d'alguna forma, tot definint les condicions laborals i de vida del precariat, les seves experiències. I en segon lloc, que des de l'educació siguem conscients de la magnitud del fenomen al qual ens hi enfrontam, perquè la precarietat a més de deshumanitzant des d'una perspectiva ontològica, implica la invasió cultural dels oprimits, l'assumpció de la cultura de la dominació (Freire, 2005: 55), i per tant condiciona la nostra aprehensió del món.

2. El sistema educatiu davant la precarietat

En paral·lel als processos globals de desregulació de les normes laborals i la flexibilització dels processos de contractació, i al procés de precarització laboral i social, i en els marges del sistema escolar, varen sorgir primer als anys noranta els Programes de Garantia Social (PGS) i més recentment els Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI) [3], des d'una lògica garantista tant del dret a l'educació com de les possibilitats, si més no, d'inserció "en el mercat laboral dels joves que han anat quedant en el camí, paradoxalment atrets per un mercat en el qual és tan fàcil ser contractat com ser acomiadat, però que facilita l'accés a béns de consum que permeten satisfer noves"necessitats materials, i actuen com un mecanisme d'adaptació social.

Perquè l'altra cara del cicle neoliberal, i els canvis en el model productiu, són les elevades taxes de l'anomenat "fracàs escolar" (joves que finalitzen l'educació obligatòria sense haver-ne assolit els objectius) com d'abandó escolar primerenc (joves que abans de finalitzar els estudis obligatoris, abandonen el sistema escolar). Sense entrar en el terreny de les responsabilitats i conscients com Freire, de nou, de la importància del llenguatge (de qui és el fracàs i qui abandona a qui, i en quin moment), segons Eurostat [4], Espanya és el segon país de la Unió Europea en taxa d'abandó escolar (19%, el doble de la mitjana europea), amb percentatges encara més preocupants a territoris com les Illes Balears o el País Valencià, amb economies fortament dependents del turisme i els serveis, i amb majors índexs de precarietat laboral.

Molts d'aquests joves constitueixen avui dia bona part de l'activitat dels centres i institucions d'Educació de Persones Adultes (EPA) arreu de l'Estat, que en aquestes dècades han vist en paral·lel a la transformació de la societat com s'han substituït progressivament les aules d'alfabetització i lecto -escriptura per a persones adultes per PGS primer, per PQPI més tard, juntament amb altres activitats de formació ocupacional que conviuen amb les classes per aconseguir el graduat en Educació Secundària Obligatòria (ESO) d'aquelles persones que, també en la seva majoria joves, reprenen estudis a partir del seu pas per algun dels programes esmentats.

Això, pel que fa als qui queden pel camí i amb sort són reincorporats al sistema, ja que el percentatge d'alumnes que passa per espais com els PQPI en l'actualitat, o la incipient Formació Professional Bàsica (FPB), a pesar de la lleu reducció dels percentatges d'abandó com a conseqüència de la crisi econòmica dels darrers anys, segueix essent molt baix en relació al conjunt d'adolescents i joves que abandonen o no assoleixen els objectius de l'ESO.

Els altres joves, aquells que aconsegueixen el presumpte "èxit educatiu", i accedeixen a la universitat, a una formació professional de grau superior, o en qualsevol cas finalitzen els seus estudis postobligatoris, tampoc no són exempts de precarietat, i de fet la sobre-qualificació afecta a un terç dels titulats superiors que treballen (González, 2013: 163), a la qual cosa hi hauríem d'afegir fenòmens com els becaris en precari, els treballadors i treballadores autònoms econòmicament dependents o "falsos autònoms", situacions personals i laborals que només es sostenen pel paper de suport que hi han jugat les famílies, que no sols esmorteeixen una emancipació cada vegada més retardada, sinó que a més contribueixen al manteniment econòmic de molts "joves" que ja no ho són tant.

En definitiva, ens trobem davant una fallida generalitzada d'un sistema educatiu orientat a facilitar la inserció laboral dels joves i les joves en un mercat que sobretot i en qualsevol cas, presenta tremendes incerteses sobre el futur laboral i sobre les vides dels joves.

3. És possible educar sense projectes de vida?

Arribats en aquest punt, és necessari que ens demanem: és possible com pretén el sistema educatiu, inserir els i les alumnes al mercat laboral, sense que el sistema qüestioni la lògica i les regles d'aquest mercat que invalida els resultats del propi sistema? És possible, com se pretén també, construir ciutadans i ciutadanes lliures i autònoms (com per altra part, plantegen les lleis educatives), sense qüestionar el

model social i econòmic que els condemna a la precarietat independentment del seu esforç? De quina llibertat i a quina autonomia ens referim, si aquestes queden clarament condicionades per la precarietat?...I la pregunta potser més important: és possible educar sense projectes de vida?

Guichard (1995: 64-66), en el context francès dels anys noranta, ens recorda la importància educativa del projecte, com a eina essencial per a la construcció de la identitat dels joves en el marc escolar, a partir de representacions del jo que permeten donar sentit a les seves vides i al món. Si bé és cert que aquesta imatge que es projecta del jo del futur adopta "la forma d'una adhesió a ídols i ideals com a guardians de la identitat final", i que aquests referents en l'actualitat són ídols de triomf material i immediat, sense cap necessitat de tenir estudis, no és menys cert que la precarietat com a horitzó genera una gran incertesa en ple procés de construcció de la identitat juvenil.

Els projectes professionals i vitals de la joventut haurien de ser els dadors de sentit de l'educació, a la finalització de l'etapa obligatòria i en els estudis de transició i superiors, de la mateixa forma que l'educació que hauríem d'oferir hauria de servir per impregnar de sentit les vides i les aspiracions dels joves en el procés de construcció de la seva autonomia, del seu ser adults.

En aquest sentit, i tornant a la Pedagogia de l'Oprimit, seria una primera passa necessària a partir de les experiències de precarietat dels propis joves i del seu entorn (d'altres joves i de familiars que també viuen experiències i situacions de precarietat), per construir un sentit que desnaturalitzi l'absència de perspectives, una absència de projecte vital que deshumanitza els joves i les joves i ens deshumanitza també com a docents, que tampoc no podem caure en la resignació. I que revaloritzi de bell nou en aquests joves com a subjectes del seu present i el seu futur, i no sols com a futura mercaderia d'un mercat laboral que cal transformar si volem avançar en termes de dignitat.

I sí, és cert que el sistema escolar no és en les seves maneres d'organitzar-se tan flexible com si ho és el mercat de treball, però com ens recorda Dewey (2010: 94): *Amb freqüència és encertat estudiar els problemes de l'educació començant per ignorar momentàniament l'existència de l'escola i pensant en altres situacions humanes. Jo admet que ningú no negarà que el bon ciutadà ordinari està realment sotmès a una gran quantitat de control social i que una part d'aquest control social no es percep com una restricció de la llibertat personal*.

I és, tornant a Guichard (Op. Cit., pp. 143-146) en l'organització del sistema escolar, que més enllà d'altres influències socials, mediàtiques o familiars, allà on es produeixen les representacions de futur de la majoria dels joves. Per tant, si organitzem l'escola de forma diferent, les joves i els joves podran estructurar representacions de futur diferents a l'horitzó determinista -però no determinant- de la precarietat.

4. Per una pedagogia del precariat

Coincidim amb Standing (2014a) que el precariat no és un concepte "espuri", i des de la defensa de la naturalesa política de l'educació, és obvi que la primera tasca d'una pedagogia del precariat hauria de consistir en la construcció dels subjectes precaris com a subjectes polítics, com a actors de les seves pròpies vides, més enllà de la seva situació o les seves perspectives laborals.

L'educació també s'està precaritzant, i amb ella la seva organització i els seus actors, ja que el marc que genera la precarietat com aquí hem exposat és el mateix marc en el qual les polítiques de desregulació ens duen a la consideració de l'educació com un servei més que no pas un dret, i això afecta tant a les normatives, com la LOMQE [5], que contribueixen a incrementar les desigualtats, també a l'àmbit escolar [6], com també hi contribueixen la massificació a les aules (que implica mancança de docents i d'infraestructures), o una avaluació generalment orientada als resultats sense tenir en compte ni el procés d'aprenentatge ni la diversitat d'alumnes.

La precarietat i el capitalisme, actualitzant els plantejaments de Freire, ens condicionen però no ens determinen, i com a docents també hauríem de ser conscients d'això, i no assumir els discursos mercantilistes que impregnen l'educació amb la intenció d'orientar-la preferentment al món laboral (sense canviar-lo); com de la precarització de l'educació i, amb ella, de la professió docent, a tots els nivells, una reflexió a la qual cal incloure també i de forma clara l'acadèmia, com a instància que s'ha instituït en els darrers anys a partir de la precarietat dels joves docents i investigadors que s'han incorporat a les universitats.

És a partir de les característiques de la precarietat i del procés de precarització que podem identificar, de la mà de les pistes que Freire ens oferia a la *Pedagogia de l'Oprimit,* una pedagogia del precariat.

En primer lloc, s'ha de reprendre el sentit polític de l'educació, la seva consideració com a pràctica de llibertat, i no com una mera adaptació a les dinàmiques de la precarietat dictades per l'estatus quo, encara que els sistemes educatius compleixin aquesta doble funció social que ja ens recordava Durkheim : de reproducció del sistema, però a la vegada de possibilitat de formar ciutadanes i ciutadans que puguin canviar-lo.

Formar ciutadanes i ciutadans crítics i compromesos implica l'aposta per una pedagogia crítica, que reequilibri els discursos dominants que situen com a màxima prioritat de l'educació la inserció o la integració laboral, sobretot quan si no canviam aquest món laboral i les polítiques i relacions de poder que el fan possible, els joves i les joves no podran projectar-se. Es tracta de formar moltes persones que són o seran *denizens*(ciutadanes i ciutadans amb menys drets) perquè siguin *citizens*, i que a més, es comprometin amb el canvi.

I com que els projectes professionals coincideixen amb els projectes vitals amb els quals s'hi culmina el pas pel sistema escolar -entesos com a projeccions de futur dels joves i les joves-, i essent conscients de les incerteses laborals i vitals que la precarietat genera, el món laboral ha de ser abordat no sols com una qüestió de competències i qualificació professional, sinó de drets i d'agència (*empowerment*), lligats al concepte de dignitat en el treball i en la vida, i d'adquisició d'eines d'anàlisi i lluita davant les situacions d'injustícia que els joves s'hi trobaran.

Davant una precarietat que en certa mesura ens deshumanitza (i aquesta era una de les preocupacions de Freire al capítol I de la *Pedagogia de l'Oprimit*), l'educació no pot ser merament adaptativa, i per tant la precarietat ha de ser enunciada, analitzada i desnaturalitzada. Una proposta que ha d'anar acompanyada d'una educació problematitzadora, i en la qual els docents entenguin també la seva feina com una investigació permanent que faciliti la relació entre les experiències presents i futures dels educands i els continguts educatius.

Una educació en la qual els educands es reconeguin com a subjectes, i com a subjectes del precariat, en un procés de conciencització que parteixi de les experiències de precarietat del nostre entorn, incloent aquelles dels propis docents i altres actors de la comunitat educativa, que poden aportar valor al procés d'aprenentatge: tots, i també aquells que han estat expulsats del sistema educatiu, són portadors de sabers.

Una relació diferent i més horitzontal entre docents i educands que ja és present a

molts dels que varen ser PGS i ara són PQPI i altres iniciatives (com les anomenades "Escoles de segona oportunitat" [7]) en les quals s'hi pugui oferir una experiència vital i educativa d'acceptació i de reconeixement per part del món dels adults, davant la mala experiència d'un abandó i un fracàs escolar que duen implícit (i massa vegades, explícit) el missatge que aquests joves "no valen gran cosa" (Guichard, 1995: 147).

De la mateixa forma que Freire plantejava lluitar contra el "dividir per oprimir" i la "invasió cultural" entesa com a imposició d'una determinada visió del món (Freire, 2005: 183-203), és fonamental plantejar una educació en valors diferents a l'individualisme i el consumisme, que dificulten no sols la possibilitat de comprendre el món més enllà del "és el que hi ha". Per exemple, des de la comprensió del consum com un acte també polític. O des del qüestionament de determinades necessitats materials que no són necessitats bàsiques sinó superficials i creades socialment i de la mà dels interessos del mercat.

És necessari superar un individualisme que a més, mina la necessària organització col·lectiva davant la precarietat: si al final cadascú mira per ell mateix, no és possible sortir de la precarietat. Un tema sobre el qual els sindicats, que també han patit la seva corresponent crisi de representativitat (i més enllà del qüestionament del seu poder de negociació a partir de les desregulacions econòmiques i laborals) comencen a reaccionar [8], en ser conscients que les seves formes d'organització -reflexió que seria extrapolable a l'organització escolar-, no serveix per representar i defensar els interessos dels treballadors i treballadores en precari.

Recuperar el valor d'allò col·lectiu -que no és sols una qüestió de valors, sinó de metodologies i d'opcions, com el treball cooperatiu- enfront de l'individualisme és necessari dins les aules, com ho és també per tal d'articular propostes més enllà del sistema escolar, propostes fins i tot d'organització econòmica i empresarial, com les cooperatives (que han estat molt més resilients amb l'ocupació, per exemple, en els anys de crisi, que les empreses convencionals), o l'aprofitament d'internet com a espai cooperatiu i d'auto-organització dels joves, amb iniciatives com els *crowdfunding* o els espais presencials o virtuals de *coworking*(González, 2013: 177), amb les quals molta gent jove demostra cada dia que hi ha altres opcions de sobre-viure al capitalisme des de la dignitat i la col·laboració amb altres, de ser i de fer en xarxa.

Una xarxa que comença també al propi entorn, i en un aprenentatge que ha d'incorporar també una dimensió comunitària, com es planteja des dels projectes

d’aprenentatge-servei, que no sols concreta l’educació per a la ciutadania en forma de compromís amb la comunitat i l’entorn dels centres educatius, sinó que a més genera millores per als propis alumnes, docents, organitzacions socials i comunitat de referència.

En definitiva, una praxi que no és nova, i que ja existeix en la feina quotidiana de molts i moltes docents, especialment en el camp de l’educació de persones adultes, que com afirmava anteriorment, s’ha focalitzat en els darrers temps en els joves i les joves que el propi sistema educatiu ha deixat en els marges. Pràctiques amb entitat suficient com per ser transferides al conjunt de l’educació formal i no formal, i que parteixen de la centralitat dels educands i que no es resignen a formar futura mà d’obra domesticada.

Pràctiques que potser han de ser sistematitzades per ser aprofitades en el seu conjunt si volem una millor educació. Pràctiques que cada dia ens recorden, com faria el mestre, que la precarietat pot condicionar-nos, però que no ens determina. Les joves i els joves precaris d’avui són els oprimits del segle XXI, com d’alguna forma també ens avançava Paulo Freire (2005: 82):

Com a marginats, “éssers fora de” o “al marge de”, la solució per ells seria aquella d’integrar -los“o”incorporar-los“a una societat sana de la qual”partiran un dia, renunciat, com trànsfugues, a una vida feliç.

Per ells, la solució seria en el fet de deixar la condició de ser “éssers fora de” i assumir la de “éssers dins de”. No obstant, els qui anomenam marginats, que no són altres sinó els oprimits, mai no varen ser “fora de”. Sempre varen ser “dins de”. Dins de l’estructura que els transforma en “éssers per a un altre”. La seva solució, doncs, no es troba en el fet d’integrar -se, d’incorporar -se“a aquesta estructura que els oprimeix, sinó transformar-la perquè puguin esdevenir”éssers per a si“”.

Referències bibliogràfiques :

ALONSO, L.E. (2014): “La producción política de la precariedad juvenil”, a *Boletín Ecos* núm. 27, juny-agost 2014, pp. 1-15. Madrid: FUHEM Ecosocial.

BERARDI, F. (2003): *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y*

movimiento global. Madrid: Traficantes de sueños.

BERNAD, J.C., MOLPECERES, M.A. (2006): “Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo”, a *Revista de Educación* nº 341, septiembre-diciembre 2006, pp. 149-169.

CUEVAS, H. (2015): “Precariedad, Precariado y Precarización”, a *Polis*[en línia], núm. 40: http://journals.openedition.org/polis/10754 .

DEWEY, J. (2010): *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FREIRE, P. (2005): *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

GONZÁLEZ, S. (2013): “Juventud, desempleo y precariedad laboral. La red como espacio para la construcción de alternativas”, a *Revista de Estudios de la Juventud*, núm. 103, desembre 2013.

GUICHARD, J. (1995): *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes

MARHUENDA, F. (2006): “La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social”, a *Revista de Educación* núm. 341, setembre -desembre 2006, pp. 15-34.

STANDING, G. (2014): “Por qué el precariado no es un ‘concepto espurio’”, a *Sociología del Trabajo*, nova època, núm. 82, pp. 7-15.

STANDING, G. (2014): *A Precariat Charter: from Denizens to Citizens*. London: Bloomsbury.

VVAA (2017): *Análisis de la precariedad en el empleo juvenil*. Madrid: UGT.

VVAA (2013): *Foro de Sevilla. Manifiesto por otra política educativa.* Madrid: Morata.

ZUBIRI REY, J.B. (2010): “Respuestas de los jóvenes ante la precariedad: propuestas para un debate urgente”, a: *Jóvenes en la red: anuario de movimientos sociales 2010*. Barcelona: Icaria.

Notes

[1] En referència al conegut programa de televisió de joves talents i altres tants amb formats similars que han proliferat en els darrers anys.

[2] Encara que els plantejaments de Standing parteixen d'una voluntat de mirada global, la seva anàlisi és més pertinent per a les societats occidentals, amb una estructura social i del mercat de treball diferent, per exemple, de l'Amèrica Llatina, encara que les categories de precariat, precarietat i precarització també siguin vàlides per a altres contextos, com defensa per exemple Cuevas (2015).

[3] En endavant, PGS i PQPI.

[4] Dades desglossades sobre aquesta qüestió a: http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/overview .

[5] La Llei Orgànica de Millora de la Qualitat Educativa, la darrera llei general educativa aprovada a Espanya en la darrera etapa política, i fortament qüestionada per la comunitat educativa.

[6] Al *Manifiesto por Otra Política Educativa*, del Foro de Sevilla, ressenyat a la bibliografia, intel·lectuals i actors diversos de la comunitat educativa desenvolupen aquesta qüestió sobre el cas espanyol.

[7] Per a més informació sobre les escoles de segona oportunitat, veure : http://www.e2oespana.org , portal de l'Asociació española, de recent creació.

[8] Ver, por ejemplo, la campaña *Precarity War*, del sindicato CCOO: https://www.eldiario.es/clm/CCOO-declara-guerra-trabajo-derechos_0_703079816.html .

Pedagogy for the Precariat: Reflections on the education of young people and precarity

David Abril, Grup Inter-UNED

Translation: Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona

Introduction

Many sociological studies have discussed youths and the precarity they face. However, there are very few references on how to approach the education of young people, whether that be in compulsory education, post-compulsory education, vocational training or other types. Therefore, given the lack of future prospects, how can teachers motivate their students knowing that regardless of whether they study or not, they are sentenced to an uncertain future? Why study if social references are dominated by ideals like those seen in TV programmes such as "*The Voice*"? [1] Could education still be a useful tool to bring back meaning to the lives of young people in the face of precarity, and empower them to transform the present and build a secure future? What role can adult education play in this process?

1. Youth and precarity: the oppressed of the 21st century

The word precarity is associated with the transformations that have occurred in the last few decades in the world of work, and those that affect the way in which relations have developed between companies and workers, to the detriment of the latter. However, its scope goes beyond work and affects in a comprehensive way the lives of many people, particularly the young.

According to a report of the General Union of Workers (UGT by its Catalan initials), in 2016 the unemployment rate in Spain for youths under 25 was 43%, which is three times higher than for workers over 55 and double the average rate for the population as a whole. There are more than 1.6 million unemployed young people, of whom 137,500 are under the age of 19, 476,400 are between the ages of 20 and 24, and 998,500 are between 25 and 34 years old. In addition, the first work experiences of young people almost always involve insecure working conditions with a shocking number of temporary positions (more than 50% of the contracts for workers under 35 are for less than 6 months); gross malpractice in the renewal of contracts and types of contracts like those for part-time workers leading to

increased fraud and exploitation; and a high intergenerational wage gap regardless of the educational level of the workers (VVAA, 2017).

A recent analysis shows just some of the consequences of a process of precariousness that is rooted in deregulation and neo-liberal policies implemented mainly since the 1980s (Alonso, 2014). This transition has made the concept of work as a way of giving direction to one's life volatile and has destroyed a socially and legally constructed meaning of work, replacing it with insecure employment and a tangled web of possibilities (and frustrations) based on precarity.

Added to these consequences is the creation of social stereotypes of youths based on trivial and superficial representations. These go back to "a social structure that generates this contemporary condition of youths, a contradictory status between spending power, sustained through family support or funded through a long line of bad jobs, and scant social guarantees offered to groups of young people with regard to ways of achieving success in life, being able to make their own decisions, and being financially self-sufficient and able to plan for their future and move out from the family home (Alonso, op.cit.: 6).

As suggested by González (2013: 161), to understand how this situation affects young people in our country you only have to ask one of them, at random, what they see themselves doing and where they imagine they might be living a year from now.

The Precariat, a term coined by the sociologist Guy Standing (2014b), represents a new social class. Although it does not replace traditional categories such as the working class or the popular class, it does provide a better self-representation for large sectors of society [2] affected by a process of precariousness that has affected millions of people in recent decades and has lowered their expectations in life to include an unstable job and a life of uncertainty.

Young people, along with many millions of others belonging to the precariat class, are citizens of a lower category, who are denied the rights normally associated with citizenship and, particularly, rights linked to the welfare state, which is in the process of being broken up.

Standing (ibid.) called these young people *denizens* (as opposed to *citizens*, citizens in their own right), which is one of the factors that makes it difficult to accept and identify with the social class itself and, somehow, with the status of the oppressed.

Unfortunately, young people are the spearhead of this strategy of increasing acceptability across the mutations of the financial system: “With their priorities tending towards social status through consumption, and alienated by the dogma of flexibility and adaptability to the changing times, lower expectations for life and work are revised in favour of subsistence and access to a dignified life” (Zubiri -Rei, 2010).

As Paulo Freire reminds us in his *Pedagogy of the Oppressed,* first of all, it is important to use the term “oppression” and, in this case, these new (and old) forms of oppression that precarity encapsulates in a certain way, defining the working conditions and life of the precariat and their experiences. Secondly, through education we may be aware of the magnitude of the phenomenon that we face, because in addition to dehumanising the oppressed from an ontological perspective, this precarity implies the cultural invasion of the oppressed, assumes a dominant culture (Freire, 2005: 55) and therefore influences our apprehension of the world.

2. The education system in face of precarity

Parallel to the global deregulation processes of work standards and the flexibility found in contracting processes, and to the process of social and labour precarity, and on the margins of the schooling system, in the 1990s appeared Social Guarantee Programmes (PGS, in Catalan) and more recently the Initial Professional Qualification Programmes (PQPI) [3], with a rights-based logic both of the right to an education and of the possibilities, at least, of placing in the labour market young people who have fallen by the wayside, paradoxically attracted by a market in which it is as easy to be hired as fired, but at the same time offers access to consumer goods that satisfy our material “needs”, and acts as a mechanism of social adaptation.

The other side of the neo-liberal cycle, and changes in the production model, are the high rates of so-called “school failures” (young people who finish compulsory education without having achieved the objectives) as well as the early dropouts (young people who drop out of school before completing compulsory education). Without going into the subject of responsibilities and, again like Freire, being aware of the importance of language (who has failed, who abandons who, and at what stage), according to Eurostat [4], Spain has the second highest drop-out rate in the European Union (19%, double the European average), with even more worrisome rates in regions like the Balearic Islands and Valencia, whose economies depend

heavily on tourism and services, and have higher rates of job insecurity.

Many of these young people today make up a large part of the activity of adult education centres and institutions throughout the country, which in the last few decades have seen how, while society is undergoing a transformation, reading and writing classes and literacy for adults are being progressively replaced, initially by PGSs, and then by PQPIs, along with other occupational training activities that coexist with classes to obtain the Compulsory Secondary Education qualification (ESO in its Catalan initials). The majority of the people affected are young and they take up these studies as a result of their participation in some of the programmes mentioned above.

The number of those who fall by the wayside and, with a bit of luck, are able to reincorporate themselves into the system continue to be very low, given the percentage of students who pass through programmes such as the PQPIs, or basic vocational training, despite the slight reduction in drop-out rates as a result of the economic crisis of recent years, compared to the group of adolescents and young people who drop out or do not achieve the objectives to gain the ESO qualification.

Other young people, those who manage to attain what is considered to be “educational success” and who have accessed university, higher vocational training or something similar, in which they finish their studies beyond compulsory education, are also not exempt from precarity. In fact, one third of employees with higher education qualifications are over-qualified (González, 2013: 163). Added to this are phenomena such as interns working without any job security, financially dependent self-employed workers or unregistered or false” self-employed workers, personal and work situations that involve the role of supporting families, which not only lessens an increasingly delayed emancipation, but also contributes to the financial maintenance of many “young people” who are not so young any more.

In short, we find ourselves facing the widespread failure of an education system focused on facilitating the employment of young people in a market that, above all, presents tremendous uncertainties regarding their future and their lives.

3. Is it possible to educate without having life projects?

At this point, we need to ask: is it really possible, as the education system claims, to insert students in the labour market, without the system questioning the logic and the rules of this market that invalidate the results of the system itself? Is it possible,

as it also claims, to create free and independent citizens (as suggested by the educational laws), without questioning the social and economic model that condemns precarity regardless of their efforts? What freedom and independence are we referring to, if these are clearly conditioned by precarity? And the most important question: is it possible to educate without having life projects?

Guichard (1995: 64-66), in the context of France in the 1990s, reminds us of the educational importance of the life project as an essential tool for young people to build their identity in the school setting, based on representations of the ego that enable them to make sense of their lives and the world. While it is true that this image projected from the ego of the future adopts “the type of adhesion to idols and ideals as guardians of our fully formed identity”, and that these references at present are idols who have attained instant success, without the need to have studied, it is no less true that precarity on the horizon generates a great deal of uncertainty in the process of youth identity formation.

The professional and life projects of young people should give their education meaning, at the end of the compulsory stage, and in transitional and higher educational studies, in the same way that the education we offer should serve to permeate the lives and aspirations of young people in the process of becoming independent, of becoming adults.

Based on this precarity experienced by young people and the people around them (other young people and family members who also experience situations of precarity), and going back to the *Pedagogy of the Oppressed*, it would be a necessary first step to build on an ideal to transform this lack of perspective, this absence of a life project that dehumanises young people and their teachers, neither of whom should become resigned. An ideal that makes these young people feel important once again, as subjects of their present and their future, and not just as future commodities in a labour market that must be transformed if we want to move forward in a more dignified way.

It is true that the education system is not as flexible as the labour market, but as Dewey (2010: 94) reminds us: “It is often helpful to start considering educational problems by temporarily ignoring the school and thinking of other human situations. I take it that no one would deny that the ordinary good citizen is really subjected to a great deal of social control and that a part of this control is not felt as a restriction of personal freedom.” [PR1]

And, going back to Guichard (Op. Cit., pp. 143-146), it is in the organisation of the education system, in addition to other social, media, or family influences, where the representations of the future of most young people are formed. Therefore, if we organise education in a different way, young people will be able to structure representations of the future that differ from the deterministic, but not decisive, perspective of precarity.

4. Pedagogy for the Precariat

We agree with Standing (2014a) that the precariat is not a bogus" concept, and from the defence of the political nature of education, it is obvious that the first task of pedagogy for the precariat should be the creation of precarious subjects as subjects of a political system, as actors in their own lives, beyond their situation or their employment prospects.

Education is also becoming precarious, as is its organisation and those who form part of it, since the framework that generates precarity, as we have explained here, is the same one in which deregulation policies lead us to consider education as a service rather than a right. This affects laws, such as the LOMCE [5], that contribute to increasing inequalities, in the school environment too [6], and to overcrowding in classrooms (which implies a lack of teachers and of infrastructure), or evaluations generally focused on results that don't take into account the learning process and the diversity of students.

Precarity and capitalism, updating Freire's proposals, condition but do not define us, and as teachers we should be aware of this and not take the market-driven attitude that permeates education and attempts to steer it preferably towards the world of work (without changing it). Along with the precarity of education, and with it the teaching profession at all levels, any reflection must also clearly include academia in general, which has been established in recent years from the precarity experienced by young teachers and researchers at universities.

The characteristics of precarity and the process of precariousness lead us to identify, with the help of the ideas offered by Freire in the *Pedagogy of the Oppressed,* a pedagogy for the precariat.

First of all, we must renew recapture the political meaning of education, and its importance as freedom in practice, and not as a mere adaptation to the dynamics of the precarity dictated by the status quo, although the education systems fulfil this

double social function of which Durkheim reminded us: reproduction of the system but, at the same time, the possibility to educate citizens who can change it.

Educating critical and committed citizens involves commitment to a critical pedagogy that counterbalances dominant attitudes that place labour market integration a top educational priority. This is especially true if we do not change this world of work or the policies and powerful relationships that make it possible and young people are not able to promote themselves. It involves educating many people who are, or will be, *denizens*(citizens with less rights) to become fully fledged citizens and, furthermore, to get them to commit themselves to this change.

As professional projects coincide with life projects, with which their journey through the education system peaks (understood as future projections of young people), and being aware of the uncertainties of work and life generated by this precarity, the world of work must be approached not only as a question of skills and professional qualifications, but also of rights and of empowerment, linked to the concept of dignity at work and in life, and of the acquisition of analytical tools to struggle against situations of injustice in which young people will find themselves.

In the face of precariousness that to some extent dehumanises us (one of the concerns Freire expressed in the first chapter of *Pedagogy of the Oppressed*), education cannot merely be adaptive, and precarity should therefore be recognised as a problem, analysed and denaturalised. Any proposal has to be accompanied by problematising education, in which teachers understand their work as an ongoing research study that facilitates the relationship between students' present and future experiences and educational contents.

We need education in which the students will recognise themselves as subjects, and as subjects of the precariat class, in a process to raise awareness, starting from the feelings of precarity experienced in our surroundings, including those of the teachers and other key participants in the educational community, which can add value to the learning process. Everyone, including those who have been expelled from the education system, have knowledge that is worthy of consideration.

We need a distinct and more horizontal relationship between teachers and students, one that is already present in many of those who undertook the PGSs and now the IPQPs and other initiatives (such as the so-called "second chance schools" [7]) that offer a life and educational experience that provides acceptance and recognition on

the part of adults to counteract unpleasant experiences such as dropping out or school failure that implicitly (and sometimes explicitly) give the message that these young people “are not worth much” (Guichard, 1995: 147).

In the same way that Freire proposed fighting against “divide and rule” and “cultural invasion” understood as imposition of a certain vision of the world (Freire, 2005: 183-203), it is essential to propose education in values rather than one based on individualism and consumerism, which make it more difficult to understand the world beyond saying “that’s just the way it is”. An example might be the understanding of consumerism as a political act as well, or questioning certain material needs that are not basic necessities but rather socially created and superficial ones that go hand in hand with market interests.

It is necessary to overcome individualism that also undermines the collective organisation required to confront precarity: if individuals only look out for themselves, we will never break free from this precarity. This is a topic that unions, which have also suffered a corresponding crisis of representation (beyond questioning their power of negotiation as a result of financial and labour deregulations), are beginning to react to [8]. They are conscious that the way they are organised (comparable to the organisation of the school system) does not work when it comes to representing and defending the interests of workers in precarious situations.

Redeeming the value of the collective – not only a question of values, but of methodologies and options, such as cooperative work – over individualism has to be done in the classroom, as is articulating proposals that go beyond the education system to also include proposals affecting economic and business organisation, such as cooperatives (which, for example, have been much more resilient in terms of employment than conventional companies in the years of crisis), or using the internet as a space for young people to cooperate and organise themselves, with initiatives such as crowdfunding or physical or virtual coworking spaces (González, 2013: 177), by which many young people demonstrate every day that there are other ways to survive capitalism with dignity: through partnership with others, being part of and working in networks.

These networks also begin in the immediate surrounding and in learning that has to incorporate an aspect of community involvement, such as learning-service project proposals, which not only achieve citizen education in the form of commitment to the community and the school environment, but also introduce improvements for

students, teachers, social organisations and communities.

In short, this is not a new practice, but one that is part of the daily work of many teachers, especially in the field of adult education, which as stated above, has recently been focused on the young people who the education system itself has marginalised. Practices with sufficient magnitude to be transferred to formal and non-formal education and focused on educands, who are not resigned to becoming part of a future domesticated workforce.

These practices should probably be systematised and exploited as a whole if we want better education. They remind us every day, as would the teacher, that precarity can influence us, but it will not determine us. The young people of today's precariat are the oppressed of the 21st century, as Paulo Freire predicted (2005: 82):

As marginal persons, who are excluded from or on the margins, the solution for them would be to be integrated or incorporated into a healthy society from which they will one day separate themselves, resigned, like exiles, into a happy life.

For them, the solution would be to let go of the status of being excluded and take on the status of those included in society. However, those who we have described as marginalised, who are none other than the oppressed, were never excluded. They were always included within the structure that transforms them into "beings for others". Their solution, then, is not found in the fact of integrating them, or of incorporating them in this structure that oppresses them, but to transform it so that they can become people in their own right.

Bibliography:

ALONSO, L.E. (2014): *"La producción política de la precariedad juvenil*" (The political creation of youth precarity), in *Boletín Ecos* Number. 27, June-August 2014, pp. 1-15 Madrid: FUHEM Ecosocial.

BERARDI, F. (2003): *The Unhappiness Factory. New Forms of Work and Global Movement* Madrid: Traficantes de sueños. (Publisher of Spanish Version)

BERNAD, J.C., MOLPECERES, M.A. (2006): *"Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo"*(Discussions on education on the margins of the education system) in *Revista de Educación*(Education Journal) No. 341, September-December 2006, pp. 149-169

CUEVAS, H. (2015): *Precarity, Precariat and Precariousness"*, in *Polis*[in line], No. 40: http://journals.openedition.org/polis/10754 .

DEWEY, J. (2010): *Experience and Education.* United States: Kappa Delta Pi

FREIRE, P. (2005): Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuim 2007 (Above-mentioned citations from Spanish version)

GONZÁLEZ, S. (2013): "*Juventud, desempleo y precariedad laboral. La red como espacio para la construcción de alternativas"*(Youth, unemployment and job insecurity. The Network as a space to form alternatives), in *Revista de Estudios de la Juventud* (Youth Studies Journal), no. 103, December 2013.

GUICHARD, J. (1995): *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*(Education and future representations in adolescents) Barcelona: Laertes (Publisher of Spanish Version)

MARHUENDA, F. (2006): Training for Employment of young people with no degree: education, qualification and socialisation for social integration, in *Revista de Educación*(Educational Journal) No. 341, September-December 2006, pp. 15-34

STANDING, G. (2014): Why the precariat is not a "bogus concept, in https://www.opendemocracy.net/guy-standing/why-precariat-is-not-"bogus-concept" Citations from Spanish version – *Sociología del Trabajo (Sociology of Work)*, Nova Época 82, pp. 7-15.

STANDING, G. (2014): *A Precariat Charter: from Denizens to Citizens*. London: Bloomsbury.

VVAA (2017): *Análisis de la precariedad en el empleo juvenil*. (Analysis of precarity in youth employment). Madrid: UGT. (General Workers Union)

VVAA (2013): *Seville Forum. Manifiesto por Otra Política Educativa (The Manifesto for a new Education Policy)* Madrid: Morata.

ZUBIRI REY, J.B. (2010): “Respuestas de los jóvenes ante la precariedad : propuestas para un debate urgente” (Answers from young people facing precarity, for urgent debate), in the book: *Jóvenes en la red: anuario de movimientos sociales*(Young people on the internet: 2010 a year of social movements). Barcelona: Icaria.

Notes

[1] In reference to the well-known TV show that seeks talented young people and so many other shows with similar formats that have proliferated in recent years.

[2] Although Standing’s proposals are based on an overview, his analysis is more relevant to Western societies, with a different social structure and a distinct labour market, for example, than Latin America’s, although the categories of precariat, precarity and precariousness are also valid in other contexts, as Cuevas (2015) asserts, for example.

[3] Hereinafter, PGS and PQPI.

[4] Detailed data regarding this issue can be found at http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/overview .

[5] The Organic Law on the Improvement of the Quality of Education, the latest general education law approved in Spain in its most recent political phase, strongly challenged by the educational community.

[6] In the *Manifiesto por Otra Política Educativa*(The Manifesto for a new Education Policy), at the Seville Forum, included in the bibliography, intellectuals and various key participants in the educational community discuss this question regarding the case of Spain.

[7] For more information about second chance schools, see: http://www.e2oespana.org , website of the recently created Spanish Association of Second Chance Schools.

[8] See for example the *“Precarity War”* campaign by the CCOO (*Confederación Sindical de Comisiones Obreras*– Confederation of Labour Unions):

https://www.eldiario.es/clm/CCOO-declara-guerra-trabajo-derechos_0_703079816.html .

Por una Pedagogía del Precariado. Reflexiones en torno a la educación de los jóvenes y la precariedad

David Abril, Grup Inter-UNED

Presentación

Abundan los estudios de sociología del trabajo sobre jóvenes y precariedad. Sin embargo, existen pocas referencias sobre cómo plantear la educación de jóvenes -sea formación obligatoria, postobligatoria, para el empleo u otras formas- frente a la falta de perspectivas de futuro: ¿cómo puede un docente motivar a sus alumnos y alumnas sabiendo que tanto si estudian como si no lo hacen, están condenados a un futuro incierto? ¿Para qué formarse si los referentes sociales hegemónicos se basan en “Operaciones Triunfo” [1]? ¿Puede la educación ser una herramienta útil todavía para devolver el sentido a las vidas de las y los jóvenes frente a la precariedad y ejercer su agencia para transformar el presente y construir un futuro sin precariedad? ¿Qué papel puede jugar la educación de personas adultas en este proceso?

1. Jóvenes y precariedad: los oprimidos del siglo XXI

Aunque la palabra precariedad se asocia a las transformaciones acontecidas en las últimas décadas en el mundo laboral, y que afectan a la manera en que se desarrollan las relaciones entre las empresas y las y los trabajadores, en detrimento de los segundos, lo cierto es que su alcance transciende lo estrictamente laboral, y afecta de forma integral a las vidas de muchísimas personas, y especialmente de las más jóvenes.

Según un informe de la Unión General de Trabajadores (UGT), en 2016, la tasa de paro en España de los menores de 25 años se situó en el 43%, el triple que la de los mayores de 55 años, y el doble de la tasa media de la población. Más de 1,6 millones de jóvenes sin trabajo, de los cuales 137.500 son menores de 19 años, 476.400 de 20 a 24 años y 998.500 de 25 a 34 años. Además, la primera experiencia laboral de las y los jóvenes se produce siempre a partir de unas condiciones de trabajo precarias, con cifras escandalosas de temporalidad (más de un 50% de los contratos de los menores de 35 años son inferiores a los 6 meses de duración); un abuso importante de la rotación de los contratos, y de figuras de

contratación como el tiempo parcial que favorecen el fraude y la explotación; y una brecha salarial intergeneracional importante, independientemente del nivel de estudios de las y los trabajadores (VVAA, 2017).

Una radiografía reciente que nos muestra sólo algunas de las consecuencias de un proceso de precarización que hunde sus raíces en las políticas neoliberales y de desregulación aplicadas sobre todo a partir de los años ochenta del siglo pasado (Alonso, 2014), en una transición que ha volatilizado la idea del trabajo como posibilidad de proyectarse en la vida, destruyendo el sentido social y jurídicamente construido del mismo, y lo ha sustituido por el empleo precario y su maraña de posibilidades (y frustraciones) basadas en la precariedad.

A estas consecuencias hay que añadir la construcción desde los años noventa de un imaginario social de la juventud basado en representaciones banales y superficiales, pero que remiten a la estructura social que genera esta condición juvenil contemporánea, una condición contradictoria entre las posibilidades de consumo, familiarmente sostenido o financiado con muchos malos trabajos y las escasas garantías sociales ofrecidas a los diferentes grupos juveniles en lo que se refiere a sus formas de logro, de autonomía de decisión, de suficiencia económica o de independencia inmobiliaria con un proyecto de futuro (Alonso, op.cit.: 6).

Como sugiere González (2013: 161), para comprender cómo afecta esta situación a las y los jóvenes en nuestro país basta con preguntarle a uno al azar qué imagina que estará haciendo y dónde imagina que estará viviendo dentro de un año.

El precariado, concepto acuñado por el sociólogo Guy Standing (2014b), es la nueva clase social, que aunque no sustituye a categorías históricas como clase trabajadora o clases populares, permite una mejor auto-representación de amplios sectores de la sociedad [2] afectados por un proceso de precarización que en las últimas décadas ha afectado a millones de personas y que conlleva la subordinación de sus expectativas vitales a un empleo inestable y a una vida incierta.

Las y los jóvenes, junto con muchos otros millones de personas del precariado, son ciudadanas y ciudadanos de inferior categoría, a los que se niegan los derechos habitualmente asociados a la condición de ciudadanía, en particular los derechos ligados a un “Estado del bienestar” en proceso de desmantelamiento.

Lo que Standing (Íbid.) denomina *denizens* (frente a *citizens*, ciudadanos de pleno derecho) y que dificulta la asunción e identificación con la propia clase social y de

alguna forma, con la condición de oprimidos. Y son los jóvenes la punta de lanza de esta estrategia de aceptabilidad creciente frente a las mutaciones del sistema económico: “Con unas prioridades tendencialmente orientadas al estatus social, a través del consumo, alienados por el dogma de la flexibilidad y la adaptabilidad a los nuevos tiempos, se impone la revisión a la baja de las expectativas vitales y ocupacionales en favor de la subsistencia y el acceso a una vida digna” (Zubiri-Rei, 2010).

Por todo ello, es importante como nos recordaba Paulo Freire en su-nuestra *Pedagogía del Oprimido*, en primer lugar pronunciar el nombre de la opresión y en este caso, de esas nuevas (y viejas) formas de opresión que la precariedad sintetiza de alguna manera, definiendo las condiciones laborales y de vida del precariado, sus experiencias. Y en segundo lugar, que desde la educación seamos conscientes de la magnitud del fenómeno al que nos enfrentamos, porque la precariedad además de deshumanizante desde una perspectiva ontológica, implica la invasión cultural de los oprimidos, la asunción de la cultura de la dominación (Freire, 2005: 55), y por tanto condiciona nuestra aprehensión del mundo.

2. El sistema educativo frente a la precariedad

En paralelo a los procesos globales de desregulación de las normas laborales y la flexibilización de los procesos de contratación, y al proceso de precarización laboral y social, y en los márgenes del sistema escolar, surgieron primero en los años noventa los Programas de Garantía Social (PGS) y más recientemente, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) [3], desde una lógica garantista tanto del derecho a la educación como de las posibilidades, al menos, de “inserción” en el mercado laboral de los jóvenes que se han ido quedando en el camino, paradójicamente atraídos por un mercado en el que es tan fácil ser contratado como despedido, pero que facilita el acceso a bienes de consumo que satisfacen nuevas “necesidades” materiales, actuando como mecanismo de adaptación social.

Porque la otra cara del ciclo neoliberal, y los cambios en el modelo productivo, son las elevadas tasas tanto del denominado “fracaso escolar” (jóvenes que finalizan la educación obligatoria sin haber conseguido los objetivos) como de abandono escolar temprano (jóvenes que antes de finalizar la educación obligatoria, abandonan el sistema escolar). Sin entrar en el terreno de las responsabilidades y conscientes como Freire, de nuevo, de la importancia del lenguaje (de quién es el fracaso y de quién abandona a quién y en qué momento), según Eurostat [4],

España es el segundo país de la Unión Europea en tasa de abandono escolar (19%, el doble de la media europea), con porcentajes aún más preocupantes en regiones como Balears o el País Valenciano, con economías fuertemente dependientes del turismo y los servicios, y con mayores índices de precariedad laboral.

Muchos de esos jóvenes constituyen hoy en día buena parte de la actividad de los centros e instituciones de Educación de Personas Adultas (EPA) en España, que en estas décadas ha visto en paralelo a la transformación de la sociedad cómo se han ido sustituyendo las aulas de alfabetización y lectoescritura para adultos por PGS primero, de PCPI más tarde, junto con otras actividades de formación para el empleo que conviven con las clases para conseguir el graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de aquellas personas que, también en su mayoría jóvenes, retoman estudios a partir de su paso por alguno de los programas mencionados.

Esto, en lo que respecta a los que van quedando en el camino y con suerte son reincorporados al sistema, ya que el porcentaje de alumnos que pasa por espacios como los PCPI en la actualidad, o la incipiente Formación Profesional Básica (FPB), a pesar de la leve disminución de los porcentajes de abandono como consecuencia de la crisis económica de los últimos años, sigue siendo muy bajo en relación al conjunto de adolescentes que abandonan o no consiguen los objetivos de la ESO.

Los otros jóvenes, aquellos que consiguen el supuesto “éxito educativo”, accediendo a la universidad, o a una formación profesional incluso de grado superior, y finalizando sus estudios postobligatorios, tampoco están libres de precariedad, y de hecho la sobrecualificación afecta a un tercio de los titulados superiores que trabajan (González, 2013: 163), a lo que habría que sumar fenómenos como los becarios en precario, las trabajadoras y trabajadores autónomos económicamente dependientes o “falsos autónomos”, situaciones personales y laborales que sólo se sostienen por el papel que ha estado jugando el apoyo de las familias, que ya no solo amortiguan una emancipación más que aletargada, sino que contribuyen al sostenimiento económico de muchos “jóvenes” que ya no lo son tanto.

En definitiva, nos encontramos ante un fallo generalizado de un sistema educativo orientado a facilitar la inserción laboral de las y los jóvenes en un mercado que sobre todo y en cualquier caso, presenta tremendas incertidumbres sobre el futuro laboral y sobre las vidas de los jóvenes.

3. ¿Es posible educar sin proyectos de vida?

Llegados a este punto, es necesario que nos preguntemos: ¿es posible como pretende el sistema educativo, insertar a las y los alumnos en el mercado laboral, sin que el sistema cuestione la lógica y las reglas de ese mercado que invalida los resultados del propio sistema? ¿Es posible, como se pretende también, construir ciudadanas y ciudadanos libres, y autónomos (como por otra parte, plantean las leyes educativas), sin cuestionar un modelo social y económico que los condena a la precariedad independientemente de su esfuerzo? ¿De qué libertad y a qué autonomía nos referimos, si estas quedan claramente condicionadas por la precariedad?... Y la pregunta tal vez más importante: ¿es posible educar sin proyectos de vida?

Guichard (1995: 64-66), en el contexto francés de los años noventa, nos recuerda la importancia educativa del proyecto, como herramienta esencial para la construcción de la identidad de los jóvenes en el marco escolar, a partir de representaciones del yo que permitan dar sentido a su vida y al mundo. Si bien es cierto que esa imagen que se proyecta del yo del futuro adopta “la forma de una adhesión a ídolos e ideales como guardianes de la identidad final”, y que esos referentes en la actualidad son ídolos de triunfo material e inmediato, sin necesidad alguna de tener estudios, no es menos cierto que la precariedad como horizonte siembra la incertidumbre en pleno proceso de construcción de esa identidad juvenil.

Los proyectos profesionales y vitales de la juventud deberían ser los dadores de sentido de la educación, a la finalización de la etapa obligatoria y en los estudios de transición y superiores, de la misma forma que la educación que ofreciéramos debería servir para dar sentido a las vidas y las aspiraciones de las y los jóvenes en el proceso de construcción de su autonomía, de su ser adultos.

En este sentido, y volviendo a la *Pedagogía del Oprimido*, sería un primer paso necesario partir de las experiencias de precariedad de los propios jóvenes y de su entorno (de otros jóvenes y de familiares que también viven experiencias y situaciones de precariedad), para construir un sentido que desnaturalice la ausencia de perspectivas, una ausencia de proyecto vital que deshumaniza a las y los jóvenes y nos deshumaniza también a los docentes, que tampoco podemos caer en la resignación. Y que revalorice de nuevo a esos jóvenes como sujetos de su presente y su futuro, y no solo como futura mercancía de un mercado laboral que hay que transformar si queremos avanzar en términos de dignidad.

Sí, es cierto que el sistema escolar no es en su organización tan flexible como lo es el mercado de trabajo, pero como nos recuerda Dewey (2010: 94): *Con frecuencia es acertado estudiar los problemas de la educación empezando por ignorar momentáneamente la existencia de la escuela y pensando en otras situaciones humanas. Yo admito que nadie negará que el buen ciudadano ordinario está realmente sometido a una gran cantidad de control social y que una parte de este control no se siente como una restricción de la libertad personal*.

Y es, volviendo a Guichard (Op. Cit., pp. 143-146) en la organización del sistema escolar, que más allá de otras influencias sociales, mediáticas, o familiares, donde se producen las representaciones de futuro de la mayoría de los jóvenes. Por tanto, si organizamos la escuela de forma diferente, las y los jóvenes podrán estructurar representaciones de futuro diferentes al horizonte determinista -pero no determinante- de la precariedad.

4. Por una pedagogía del precariado.

Coincidimos con Standing (2014a) en que el precariado no es un concepto "espurio", y desde la defensa de la naturaleza política de la educación, es obvio que la primera tarea de una pedagogía del precariado debería consistir en la construcción de las y los sujetos precarios como sujetos políticos, como actores de sus propias vidas, más allá de su situación o sus perspectivas laborales.

La educación también se está precarizando, y con ella su organización y sus actores, ya que el marco que genera la precariedad como aquí la hemos expuesto es el mismo marco en el que las políticas de desregulación llevan a la consideración de la educación como un servicio más que un derecho, y esto afecta tanto a las normativas, como la LOMCE [5], que contribuyen a incrementar las desigualdades, también en el ámbito escolar [6], como también contribuye la masificación en las aulas (que indica infradotación de docentes y de infraestructuras), o una evaluación por lo general orientada a resultados sin tener en cuenta ni el proceso de aprendizaje ni la diversidad de las y los alumnos.

La precariedad y el capitalismo, actualizando los planteamientos de Freire, nos condicionan pero no nos determinan, y por tanto deberíamos también como docentes ser conscientes de ello, y no asumir los discursos mercantilistas que impregnan la educación y pretenden orientarla sobre todo, al mundo laboral (sin cambiarlo), como en la precarización de la educación y, con ella, de la profesión docente, a todos los niveles, incluyendo también en esta reflexión y de forma clara

la academia, como instancia que también se ha ido instituyendo en los últimos años a partir de la precariedad de las y los jóvenes docentes e investigadores que se han incorporado a las universidades.

Es a partir de las características de la precariedad y del proceso de precarización que podemos identificar, de la mano de las pistas que Freire nos ofrecía en la *Pedagogía del Oprimido*, una pedagogía del precariado.

En primer lugar, hay que retomar el sentido político de la educación, su consideración como práctica de libertad, y no como mera adaptación a las dinámicas de la precariedad dictadas por el *status quo*, aunque los sistemas educativos cumplan esa doble función social que ya nos recordaba Durkheim: de reproducción del sistema, pero a la vez de posibilidad de formar a ciudadanas y ciudadanos que puedan cambiarlo.

Formar a ciudadanas y ciudadanos críticos y comprometidos implica la apuesta por una pedagogía crítica, que reequilibre los discursos dominantes que sitúan como máxima prioridad de la educación la inserción o la integración laboral, sobre todo cuando si no cambiamos ese mundo laboral y las políticas y las relaciones de poder que lo hacen posible, las y los jóvenes no van a poder proyectarse. Se trata de formar a muchas y muchos que son o van a ser *denizens*(ciudadanas y ciudadanos con menos derechos) para que sean *citizens*, y que además, se comprometan con el cambio.

En tanto que los proyectos profesionales coinciden con los proyectos vitales con los que se culmina el paso por el sistema escolar -entendidos como proyecciones de futuro de las y los jóvenes- y siendo conscientes de las incertidumbres laborales y vitales que genera la precariedad, el mundo laboral debe ser abordado no solo como una cuestión de competencias y cualificación, sino de derechos y agencia (*empowerment*), ligados al concepto de dignidad en el trabajo y en la vida, y de adquisición de herramientas de análisis y lucha frente a las situaciones de injusticia que van a encontrarse.

Ante una precariedad que en cierta forma nos deshumaniza (y esta también era una de las preocupaciones de Freire en el capítulo I de la *Pedagogía del Oprimido*), la educación no puede ser adaptativa, y por tanto la precariedad debe ser enunciada, analizada y desnaturalizada. Una propuesta que requiere de una educación problematizadora y en la que las y los docentes se tomen también su trabajo como una investigación permanente que facilite la relación entre las

experiencias presentes y futuras de las y los educandos y los contenidos educativos.

Una educación en la que las y los educandos se reconozcan como sujetos, y como sujetos del precariado, en un proceso de concientización que parta de las experiencias de precariedad de nuestro entorno, incluyendo las de los propios docentes y otros actores de la comunidad educativa, que pueden aportar valor al proceso de aprendizaje: todos, y también aquellos que han sido expulsados del sistema educativo, son portadores de saberes.

Una relación diferente y más horizontal entre docentes y educandos que ya está presente en muchos de los que fueron PGS y ahora son PCPI y otras iniciativas (como las llamadas “Escuelas de segunda oportunidad” [7]) en las que se pueda ofrecer una experiencia vital y educativa de aceptación y de reconocimiento por parte del mundo de los adultos, frente a la mala experiencia de un abandono y un fracaso escolar que llevan implícito (y demasiadas veces, explícito) el mensaje de que esos jóvenes “no valen gran cosa” (Guichard, 1995: 147).

De la misma forma que Freire planteaba luchar contra el “dividir para oprimir” y la “invasión cultural” entendida como imposición de una determinada visión del mundo (Freire, 2005: 183-203), es fundamental plantear una educación en valores diferentes al individualismo y al consumismo, que dificultan no solo la posibilidad de comprender el mundo más allá de “lo que hay”. Por ejemplo, entendiendo el consumo como un acto también político. O cuestionando determinadas necesidades materiales que no son necesidades básicas sino superficiales y creadas socialmente y de la mano de los intereses del mercado.

Es necesario superar un individualismo que además, mina la necesaria organización colectiva frente a la precariedad: si al final cada uno solo mira por sí mismo, no es posible salir de la precariedad. Un tema en el que los sindicatos, que también han sufrido su correspondiente crisis de representatividad (más allá del cuestionamiento de su poder de negociación a partir de las desregulaciones económicas y laborales) empiezan a reaccionar [8] al ser conscientes que sus formas de organización -reflexión que sería extrapolable a la organización escolar-, no sirve para representar y defender los intereses de las y los trabajadores en precario.

Recuperar el valor de lo colectivo -que no es solo una cuestión de valores, sino de metodologías y de opciones, como el trabajo cooperativo- frente al individualismo es necesario en el aula, como lo es también para articular propuestas más allá del

sistema escolar, propuestas incluso de organización económica y empresarial, como las cooperativas (que han sido mucho más resilientes con el empleo, por ejemplo, en los años de la crisis, que las empresas convencionales) o el aprovechamiento de internet como espacio cooperativo y de auto-organización de los jóvenes, con iniciativas como los *crowdfunding*, o los espacios presenciales o virtuales de *coworking* (González, 2013: 177), en las que mucha gente joven demuestra cada día que hay otras opciones de sobre-vivir al capitalismo desde la dignidad y la colaboración con otras y otros, de ser y de hacer en red.

Una red que empieza también en el propio entorno, y en un aprendizaje que ha de incorporar también una dimensión comunitaria, como se plantea desde los proyectos de aprendizaje-servicio, que no sólo concreta la educación para la ciudadanía en forma de compromiso con la comunidad y el entorno de los centros educativos, sino que además genera mejoras para los propios alumnos y alumnas, docentes, organizaciones sociales y comunidad de referencia.

En definitiva, una praxis que no es nueva, y que ya existe en el trabajo cotidiano de muchos docentes, especialmente en el campo de la educación de personas adultas, que como afirmaba anteriormente, se ha focalizado en los últimos tiempos en las y los jóvenes que el propio sistema educativo ha dejado en los márgenes. Prácticas con entidad suficiente como para ser transferidas al conjunto de la educación formal y no formal, y que parten de la centralidad de las y los educandos y que no se resignan a formar a futura mano de obra domesticada.

Prácticas que tal vez deban ser sistematizadas para ser aprovechadas en su conjunto si pretendemos una mejor educación. Prácticas que cada día nos recuerdan, como haría el maestro, que la precariedad puede condicionarnos, pero no nos determina. Las y los jóvenes precarios de hoy son los oprimidos del siglo XXI, como de alguna forma también nos adelantaba Paulo Freire:

Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz...

Para ellos, la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser "seres fuera de" y asumir la de "seres dentro de". Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron 'fuera de'. Siempre estuvieron 'dentro de'. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta

estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en seres para sí (2005: 82).

Referencias bibliográficas:

ALONSO, L.E. (2014): “La producción política de la precariedad juvenil”, en *Boletín Ecos* nº 27, junio-agosto 2014, pp. 1-15. Madrid: FUHEM Ecosocial.

BERARDI, F. (2003): *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global.* Madrid: Traficantes de sueños.

BERNAD, J.C., MOLPECERES, M.A. (2006): “Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo”, en *Revista de Educación* nº 341, septiembre-diciembre 2006, pp. 149-169.

CUEVAS, H. (2015): “Precariedad, Precariado y Precarización”, en *Polis*[en linea], nº 40: http://journals.openedition.org/polis/10754 .

DEWEY, J. (2010): *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FREIRE, P. (2005): *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

GONZÁLEZ, S. (2013): “Juventud, desempleo y precariedad laboral. La red como espacio para la construcción de alternativas”, en *Revista de Estudios de la Juventud*, nº 103, diciembre 2013.

GUICHARD, J. (1995): *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes

MARHUENDA, F. (2006): “La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social”, en *Revista de Educación* nº 341, septiembre-diciembre 2006, pp. 15-34.

STANDING, G. (2014): “Por qué el precariado no es un ‘concepto espurio’”, en *Sociología del Trabajo*, nueva época, núm. 82, pp. 7-15.

STANDING, G. (2014): *A Precariat Charter: from Denizens to Citizens*. London:

Bloomsbury.

VVAA (2017): *Análisis de la precariedad en el empleo juvenil*. Madrid: UGT.

VVAA (2013): *Foro de Sevilla. Manifiesto por otra política educativa.* Madrid: Morata.

ZUBIRI REY, J.B. (2010): “Respuestas de los jóvenes ante la precariedad: propuestas para un debate urgente”. En: *Jóvenes en la red: anuario de movimientos sociales 2010*. Barcelona: Icaria.

Notas

[1] En referencia al conocido programa de televisión de jóvenes talentos y otros tantos con formatos similares que han proliferado en los últimos años.

[2] Aunque los planteamientos de Guy Standing parten de una voluntad de mirada global, su análisis es más pertinente para las sociedades occidentales, con una estructura social y del mercado de trabajo diferente, por ejemplo, a la de América Latina, aunque las categorías de precariado, precariedad y precarización también sean válidas para otros contextos, como sostiene por ejemplo Cuevas (2015).

[3] En adelante, PGS y PCPI.

[4] Datos desglosados sobre esta cuestión en: http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/overview .

[5] Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, la última ley general educativa aprobada en la última etapa política, y que ha sido muy contestada por la comunidad educativa.

[6] En el *Manifiesto por Otra Política Educativa*, del Foro de Sevilla, reseñado en la bibliografía, intelectuales y actores diversos de la comunidad educativa desarrollan ampliamente esta cuestión sobre el caso español.

[7] Para más información sobre las escuelas de segunda oportunidad, ver: http://www.e2oespana.org , portal de la Asociación española de reciente creación.

[8] Ver, por ejemplo, la campaña *Precarity War*, del sindicato CCOO:

https://www.eldiario.es/clm/CCOO-declara-guerra-trabajo-derechos_0_703079816.html .

Sem educação crítica não há movimentos sociais. Quatro perspectivas sobre uma relação complexa

Mariateresa Muraca, Università di Verona [1]

Introdução

Diante da persistência de profundas desigualdades e insuportáveis injustiças em vários âmbitos da existência e em nível global, os movimentos sociais encarnam uma esperança frágil e obstinada, a partir de um posicionamento muitas vezes marginal e ocultado. Eles podem ser considerados como profetas de possibilidades utópicas de futuro, porque adiantam no plano do possível horizontes que parecem negados pelas condições vigentes (Contini, 2009). Na atual conjuntura, os movimentos sociais se deparam com numerosos desafios: primeiramente se situam num cenário caracterizado por uma significativa regressão democrática e pela monopolização da discussão e das decisões sobre problemas vitais por parte de especialistas [2](Morin, 2005). Outro urgente desafio é representado pelo crescimento e a difusão em toda Europa de organizações populistas e agregados de extrema direita, que, como os movimentos sociais, reivindicam raízes populares, surgem da instabilidade social e se alimentam do desejo de mudança. Assim existe uma proximidade muito problemática entre os movimentos sociais e outras formações, mesmo que elas sejam caracterizadas por *modus operandi* e objetivos muitas vezes opostos. No discurso político italiano, por exemplo, é frequente a criminalização de qualquer tentativa de repensar a práxis democrática corrente, com base numa confusão (intencionalmente) equivocada entre formações antidemocráticas e movimentos que lutam para uma democracia mais radical e participativa. A afirmação de oportunas distinções, portanto, parece uma tarefa teórica com relevantes consequências políticas. Neste sentido, um caminho muito fecundo a ser seguido é o de explicitar o laço constitutivo entre educação popular e movimentos sociais. Em termos gerais, pode se afirmar que sem educação crítica não há movimento social. Onde as *emoções políticas* são instrumentalizadas (Nussbaum, 2014) sem uma investigação profunda das *razões de ser* dos fatos sociais; onde a inquietude pela mudança social não se acompanha à *inserção* no mundo e à assunção de um *compromisso com a história*; onde o cumprimento de diretivas estabelecidas por outros impede o exercício pessoal do pensamento; onde não existe uma efetiva circularidade entre ação e reflexão, não pode se falar de movimentos sociais. Todavia a relação entre educação e movimentos sociais é muito complexa e precisamos articulá-la melhor para mostrar as peculiaridades dos

movimentos sociais e sustentar suas práticas. O artigo tenta oferecer algumas respostas para esta questão, explorando o nexo entre movimentos sociais e educação crítica a partir de quatro, interdependentes perspectivas. Em particular, no decorrer das páginas, argumentarei que os movimentos sociais podem ser interpretados como contextos de aprendizagens; sujeitos educativos e agentes de transformação; laboratórios de decolonização dos saberes e espaços gerativos de teorias pedagógicas.

Movimentos sociais como contextos de aprendizagens

Como se caracterizam as práticas educativas dos movimentos sociais? Quais aprendizagens se adquirem através da participação? Quais são as peculiaridades e os limites dos processos educativos no interior dos movimentos sociais? Essas perguntas fundamentam a primeira leitura que quero propor e que apresenta os movimentos sociais como contextos de aprendizagens.

As práticas educativas dos movimentos sociais podem se realizar tanto no nível da educação formal, quanto no nível da educação informal ou não formal. De fato, existem movimentos que têm suas próprias escolas, que estão comprometidos com a elaboração de uma pedagogia específica – o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é, neste sentido, emblemático – ou que lutam para garantir o acesso e a melhoria da instrução. Como Sara Motta e Ana Esteves (2014) evidenciam, todavia, nos movimentos sociais, os processos de *desaprendizagem* das lógicas dominantes e de aprendizagem de lógicas *outras* se desenrolam especialmente através de micro-práticas cotidianas, que podem incluir encontros, assembleias, momentos de socialização e narração de experiências, processos de assunção de decisões, organizações de campanhas, distribuição de tarefas, desenvolvimento de estratégias, etc. Tratam-se de espaços de compreensão crítica do mundo (Gryzbowski, 1987), momentos de *autoanálise coletiva* em que se aprende participando, semeando interrogações, potencializando formas de conflito não-violento, imaginando juntas/os e sozinhas/os molas propulsoras para as mudanças essenciais (Dolci, 1985). Também os processos educativos não formais exercem um papel central no interior dos movimentos sociais. Por exemplo, Gerard Lutte (2001) insiste muito na importância da amizade: à origem do engajamento político normalmente não há um processo intelectual; mais que isso, “é indispensável o impulso afetivo que surge do amor recíproco entre amigos e amigas” (p. 287; tradução minha).

Maria da Glória Gohn (2011) especifica algumas aprendizagens que se realizam

dentro dos movimentos sociais: – aprendizagens práticas: aprender a se unir, organizar, participar; aprendizagens linguísticas: decifrar temas e problemas e construir uma linguagem comum que permita ler o mundo; aprendizagens simbólicas: reconhecer e reformular as heterorrepresentações e produzir representações e autorrepresentações; aprendizagens reflexivas: refletir sobre a própria prática, gerando saber; aprendizagens éticas: a partir da convivência com outros e outras, cultivar valores como a partilha, a solidariedade, a escuta recíproca; aprendizagens cognitivas e teóricas: aprender novos conteúdos, conceitos, categorias de análise que permitam compreender criticamente a própria realidade; aprendizagens político-técnicas: reconhecer seus interlocutores na cena pública e aprender a se relacionar com eles; aprendizagens culturais: construir uma identidade comum e valorizar as diferenças internas.

Os processos de aprendizagem que se cumprem dentro dos movimentos sociais, então, remetem a formas de pedagogização da política e politização da educação, questionando uma compreensão restrita e hegemônica de educação, que disjunge o saber da experiência, a elaboração teórica das lutas, a classe da comunidade, a mente do corpo, o sujeito consciente do objeto do conhecimento (Motta & Esteves, 2014). A educação que acontece nos movimentos, portanto, se manifesta através de uma dinâmica interativa, que envolve diversos espaços e múltiplos sujeitos de forma enraizada na participação em um tecido social mais amplo (ibidem).

Na Itália, duas das experiências historicamente mais relevantes neste sentido foram a escola de Barbiana e o centro educativo Mirto em Partinico, coordenadas respetivamente por dom Lorenzo Milani e Danilo Dolci. Nelas, os sujeitos educativos problematizavam a neutralidade da educação, que, assim, se tornava uma via para conhecer criticamente a realidade e transformá-la.

Chegando a este ponto, cada um atribui a culpa à fatalidade. É tão confortante ler a história em termos de fatalidade. Lê-la em chave política é mais inquietante: as modas tornam-se parte de um plano bem calculado para que Gianni seja cortado fora [da escola]. O professor apolítico se torna um dos 411.000 úteis idiotas que o padrão armou de diário de classe e boletim. Tropas de reserva encarregadas de parar 1.031.000 Gianni por ano.

(Scuola di Barbiana, 1967, pp.67-68; tradução minha)

Perguntávamos a cada pessoa, em cada família, para milhares de famílias fracas, por serem isoladas: “quer água cara ou barata?”. E lentamente se esclarecia como, para custar pouco, esta devia ser água democrática, não água de máfia: para quem tentava se organizar com os outros, a água cooperativa pouco a pouco se tornava mola propulsora para uma mudança também estrutural, nova força que dia após dia esvaziava o poder do velho grupo clientelista-mafioso local. Outros vales vizinhos se despertavam e outros diques nasciam. Mas como a nova renda teria desenvolvido os valores locais contendo e filtrando os modelos comerciais semeados pelos *massmedia*? Eram necessários outros estímulos para remover a situação mais em profundidade. Em dezenas e dezenas de encontros, onde participam especialmente mulheres e garotos, é identificada uma nova possível mola propulsora: um novo Centro educativo. Em outras dezenas de encontros se pede a meninos e meninas, garotos e garotas, jovens, assessores de todos os tipos, para conceber esse centro: até que isso começa a ganhar tamanho.

(Dolci, 1995, pp. 121-122; tradução minha)

A literatura científica destaca algumas características dos processos educativos que são gerados nos movimentos sociais:

- A superação das visões que dicotomizam a transformação do mundo e a transformação das pessoas ou que fazem depender mecanicamente a segunda da primeira ou a primeira da segunda. O compromisso para mudar a realidade, de fato, produz uma mudança pessoal, “Uma reestruturação da personalidade, do sistema de valores, das relações com os outros, da visão de mundo” (Lutte, 2001, p. 290; tradução minha). Por sua vez, a transformação de si está sempre relacionada à realidade e envolve o olhar e a ação sobre esta (Ferrando, 2011);
- A dialogicidade, elemento central da educação problematizadora conceitualizada por Paulo Freire. Para o pensador brasileiro, de fato, ninguém educa ninguém, nem a si mesmo/a, os homens e as mulheres se educam em comunhão com a mediação do mundo (Freire, 1987). Dolci (1985) também entende o processo educativo como um “recíproco e pluridirecional potenciar-se”, um “harmonizar-se para comunicar”, um “consciente participar ao criativo desenvolvimento do mundo”, “uma oficina maiêutica onde cada um possa ser parteira de cada um”;
- O reconhecimento e a valorização da assimetria, que, mais do que se contrapor à dialogicidade, constitui uma premissa fundamental para fazer

> emergir potencialidades, necessidades e desejos, e colocá-los em jogo na ação de transformação da realidade. O feminismo italiano da diferença refletiu muito sobre a disparidade nos relacionamentos entre mulheres e fez disso a sua base para a prática política *da confiança* que se expressa geralmente através de relações de amizade. “No relacionamento de confiança uma mulher oferece à sua semelhante a medida daquilo que ela pode e nela quer vir à existência” (Libreria delle donne di Milano, 1998, p.186; tradução minha). A confiança, então, se funda na aposta de um sentido livre da *autoridade*, no qual a identificação de uma mediação externa não subtrai nada de si; pelo contrário, torna possível grandes aspirações.

O equilíbrio entre dialogicidade e assimetria é muito complexo e define uma questão pedagogicamente muito relevante, sobretudo porque a assimetria pode se cristalizar em posições hierárquicas fixas, ao invés de circular em relações de autoridade onde a mediação seja constantemente renovada (Tommasi, 1995). Freire se detém sobre o risco de que os/as que se afirmam como lideranças adotem os instrumentos próprios da educação depositária, considerando os outros e as outras como puras incidências da sua ação política ou como vasos vazios para preencher de slogans, assumindo então uma atitude dogmática e autoritária. De fato, nos movimentos sociais também podem se encontrar marcas de autoritarismo, cada vez que, por exemplo, “as pessoas e os grupos incorporam a expectativa de que o chefe deve determinar o que os subalternos devem executar. E quando alguém disposto a mandar encontra outro disposto a se submeter” (Fleuri, 2009, p.172).

Mais em geral, os movimentos sociais, mesmo contribuindo para desconstruir subjetividades, relações sociais e pontos de vista dominantes sobre o mundo e para elaborar alternativas, podem manter várias formas de desigualdade ligadas ao gênero, à idade, à classe, à etnia e em relação a âmbitos como a estrutura da organização, a gestão dos recursos, os processos de tomada das decisões, etc (Motta & Esteves, 2014). Para desvelar e superar essas desigualdades, a imposição do silêncio do corpo, da palavra, da vontade, é importante valorizar as divergências e os conflitos que se expressam no interior do movimento; dar voz e visibilidade aos sujeitos aos quais geralmente são negadas; especialmente, refletir coletiva e permanentemente sobre as próprias práticas.

Movimentos sociais como sujeitos educativos e agentes de

transformação

A segunda perspectiva de análise conduz a interrogar a função educativa dos movimentos sociais em relação à sociedade na qual se situam e que pretendem transformar. Qual é a relação entre educação e mudança social? Quem são os protagonistas dos processos de transformação social? Qual é a dinâmica da transformação que os movimentos sociais viabilizam?

Na pedagogia popular se reconhece aos oprimidos e às oprimidas um papel central na transformação da realidade. De fato, enquanto as/os opressoras/es tendem a manter o sistema injusto que garante seus privilégios, as/os oprimidas/os, sofrendo a opressão e seus efeitos, podem compreender a necessidade de lutar para superá-la (Freire, 1987).

A recusa da identificação com o ponto de vista do poder para a observação e a modificação da realidade marca um importante ponto de convergência entre a pedagogia freiriana e o feminismo. Muraro (1995), de fato, evidencia que o poder não tem toda a lucidez que se tende a atribuir-lhe, sendo preocupado apenas com sua própria manutenção e incremento, “enquanto ocorre que a impotência tenha do seu lado armas simbólicas que lhe permitem ver, lembrar e entender […], a impotência não simbolicamente desarmada é bem mais iluminante” (p.126; tradução minha).

A confiança que a pedagogia popular reserva aos/às oprimidos/as, porém, não é ingênua, mas assume uma dupla consciência: por um lado, experienciar uma concreta situação de opressão não implica necessariamente ter compreensão disso; nem a compreensão se traduz automaticamente na assunção de um compromisso para a mudança da realidade. Este compromisso, de fato, é frequentemente muito trabalhoso e exige um constante envolvimento pessoal. Por outro lado, toda opressão se mantém não apenas graças às/aos opressoras/es, mas também graças às/aos oprimidas/os. Segundo Freire (1987), de fato, os/as oprimidos/as hospedam a sombra do/a opressor/a, introjetam a ideologia dominante e identificam nos/as opressores/as seu modelo de humanidade. O *medo da liberdade*, ou seja, o medo de substituir a sombra do/a opressor/a com os conteúdos da sua própria autonomia e responsabilidade, conduz os/as oprimidos/as a ficarem vinculados à situação de opressão ou a emular os/às opressores/as, na tentativa de superar sua condição de desvantagem (ibidem).

Para entender os mecanismos de manutenção da opressão é útil também fazer

referência ao conceito de hegemonia elaborado por Antonio Gramsci (2012) para explicar o "Consenso «espontâneo» dado pelas grandes massas da população à direção atribuída à vida social pelo grupo fundamentalmente dominante, consenso que nasce «historicamente» do prestígio (e então da confiança) decorrente da posição e da função do grupo dominante no mundo da produção" (p.57; tradução minha). A hegemonia, então, identifica uma condição social na qual todos os aspectos da realidade social são dominados ou submetidos à vantagem de uma única classe, sendo produzidos e difundidos entre as pessoas através de uma ação de condicionamento e de conquista do consenso, da qual são responsáveis principalmente as instituições da sociedade civil. A lei, a religião, os meios de comunicação de massa, a escola, portanto, não são neutros, mas legitimam a hegemonia existente, pela qual são, por sua vez, sustentadas (ibidem). Para Gramsci, porém, a hegemonia tem uma natureza dinâmica, é inacabada e seletiva, e além disso, existem momentos em que o sistema inteiro sofre uma crise. Portanto a hegemonia pode ser renegociada, renovada e recriada segundo formas que resultam muito eficazes em alguns momentos determinados (Mayo, 2008). A dimensão pedagógica – que é central na conservação da hegemonia e se expressa na aprendizagem de formas de vida, relações sociais e subjetividades hegemônicas – então se manifesta também na *desaprendizagem* de relações e práticas dominantes, e na aprendizagem de novas (Motta & Esteves, 2014).

Com relação a essas reflexões, precisamos esclarecer que a opressão é um conceito complexo e não se fundamenta unicamente no eixo de classe. O próprio Freire, desde seus primeiros escritos, valoriza o papel dos camponeses pobres do Nordeste e, graças também às observações das suas interlocutoras feministas, passa a reconhecer com mais força a polifonia das vozes e as diversas expressões de dominação (Mayo, 2008). De fato, as intelectuais feministas insistiram muito na necessidade de considerar a possibilidade de simultâneas e contraditórias posições de dominação (Weiler, 1991; bell hooks, 1994) e questionaram a própria noção de opressão. Por exemplo, Maria Giovanna Piano (2006) mostrou os riscos da fixação da consciência, que, depois de ter percebido o negativo, lhe permanece ligada, vinculando a ele cada representação de si e transformando-o em princípio único de identificação e qualidade existencial capaz de homologar sujeitos diferentes. De toda forma, hoje existe uma convergência bastante difusa acerca da necessidade de levar em consideração as intersecções entre classe, sexo-gênero, raça-etnia-cultura nos sistemas de dominação.

Neste ponto, é importante especificar que a mudança social, mesmo implicando um

compromisso em primeira pessoa, não pode ser produzida pelos esforços individuais. Na Pedagogia da Esperança, Freire retoma um elemento fundamental da sua filosofia da educação: a concepção da história como possibilidade e a recusa de posições mecanicistas, redutíveis tanto ao *fatalismo libertador*– que compreende a consciência como puro reflexo da objetividade material – quanto ao *subjetivismo idealista*– que atribui à consciência um poder determinante sobre a realidade concreta. Neste sentido, a educação libertadora não pode, sozinha, garantir a mudança social. Mas favorece um conhecimento crítico, problematizante e desmitificante da realidade, desvendando seu caráter histórico e dinâmico e promovendo sua mudança por parte de mulheres e homens, seres em devir e inacabados (Freire, 2003).

A conscientização é um termo central na concepção freiriana da transformação social. Celso Beisiegel (2010) argumenta, de fato, que, desde sua primeira fase de elaboração teórica, Freire considera a educação como um processo de conscientização e reconhece centralidade ao tema do compromisso dos homens e das mulheres com a sua realidade. Apesar de ter sido frequentemente desentendida e interpretada em termos subjetivos ou psicológicos, a conscientização não indica uma simples tomada de consciência, da qual descenderia mecanicamente a mudança social. Ao contrário, implica uma superação da esfera espontânea da percepção da realidade e a inserção crítica na história, que não pode se realizar senão em uma dinâmica de ação e reflexão. De fato, somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência capaz de apreender criticamente a realidade tornam possível a ação criadora dos seres humanos no mundo – através da qual se expressa sua plena humanidade; todavia, a formação e o desenvolvimento desta consciência dependem do enraizamento dos seres humanos na própria realidade e de um crescente compromisso com ela (ibidem).

Peter Mayo (2008), neste sentido, interpreta a conscientização como a formulação pedagógica da noção marxista de *praxis* e explica que, para que o processo educativo não mude apenas a consciência individual, mas contribua também para a transformação socio-política, é fundamental que se articule à ação social, realizada junto com um movimento ou com uma união estável e duradoura de movimentos. Os movimentos sociais, então, constituem “O mais amplo contexto geral no qual podem atuar com eficácia as iniciativas educativas de transformação social” (ibidem, 2008, p.85; tradução minha).

Movimentos sociais como laboratórios de decolonização dos saberes

Para abordar a terceira perspectiva, que identifica os movimentos sociais como laboratórios de decolonização dos saberes, é necessário antes examinar o conceito de colonialidade. Trata-se de uma categoria chave do pensamento decolonial, uma corrente de renovação crítica e utópica das ciências sociais nascida na América Latina nos anos noventa, a partir da reflexão de um grupo de intelectuais reunidos/as no coletivo modernidade-colonialidade (Ballestrin, 2013).

De acordo com Aníbal Quijano (2000), a colonialidade é o modelo de poder que se afirmou a partir da conquista da América e que se estruturou em torno de dois elementos: a naturalização da ideia de *raça*, uma estrutura biológica supostamente distinta que situa alguns/as numa situação de natural inferioridade em relação a outros/as; e a articulação das formas históricas de controle do trabalho em torno do *capital* e do mercado mundial, através da difusão do capitalismo. A colonialidade do poder, então, designa um sistema de dominação social baseado na exploração capitalista do trabalho e legitimado por uma classificação racial da população mundial, que coloca o homem branco europeu (ou europeizado) no topo da hierarquia racializada, seguido por mestiços e, ao fim, por indígenas e negros (Walsh, 2009).

Segundo Walter Mignolo (2002), um dos méritos principais de Quijano é o de ter identificado a colonialidade como lado obscuro da modernidade, sua dimensão central e constitutiva, e de ter situado a emergência do sistema do mundo moderno-colonial na afirmação do circuito comercial atlântico. Desta forma, o autor (ibidem) explicita as peculiaridades da *colonialidade* em relação ao *colonialismo*, enquanto dominação política e econômica de um povo ou de uma nação sobre outro:

O conceito de “colonialismo” considera a colonialidade como derivada da modernidade. Nesta linha de pensamento, a modernidade se concebe e, depois, surge o colonialismo. De outro lado, o período colonial implica que, nas Américas, o colonialismo acabou no primeiro quarto do século XIX. Sem dúvida, a colonialidade entende que a colonialidade é anterior à modernidade, que é um elemento constitutivo da mesma. E, por consequência, continuamos vivendo sob o mesmo regime. A colonialidade atual poderia ser considerada o lado oculto da pós-modernidade e, neste sentido, a pós-colonialidade se remeteria à transformação da

colonialidade em colonialidade global, do mesmo modo que a pós-modernidade designa a transformação da modernidade em novas formas de globalização. [...] Resumindo, o colonialismo sai de cena depois da primeira onda de decolonizações (os Estados Unidos, Haiti e os países latino-americanos) e da segunda onda (a Índia, a Argélia, a Nigéria, etc), enquanto a colonialidade continua viva e forte na atual estrutura global.

(p. 65; tradução minha)

Em continuidade com essas reflexões, Catherine Walsh (2013) propõe o uso da categoria *decolonial* para indicar, diante da persistência dos modelos e das marcas coloniais, um caminho de luta permanente, em que se podem encontrar posições, horizontes, construções alternativas, projetos de resistência, transgressão e criação.

A colonialidade atravessa todos os âmbitos da existência, mesmo que a sua ação possa ser entendida a partir de algumas áreas principais (Walsh, 2009). Por exemplo, a *colonialidade do ser* se exercita através da inferiorização, a subalternização, a desumanização, pondo em dúvida o valor humano, a razão e as faculdades cognitivas dos sujeitos colonizados (Maldonado-Torres, 2007). A *colonialidade cosmogônica* se funda na divisão binária entre natureza e sociedade e na consequente eliminação dos componentes mágico-espirituais que embasam a esfera social e os sistemas integrais da vida (Walsh, 2009). María Lugones (2010) argumenta que a hierarquia binária entre humano e não humano constitui a dicotomia central da modernidade colonial. Com base nisso, o homem europeu, branco e burguês foi assumido como ideal de civilização e expressão de plena humanidade. Em referência a ele, as mulheres brancas foram julgadas como a inversão humana dos homens; os homens colonizados como não-humanos, porque não-homens; as mulheres colonizadas como não-humanas, porque não não-homens. Na leitura proposta por Lugones (2008), portanto, o gênero – enquanto sistema binário de separação dos seres humanos em homens e mulheres em base a traços biológicos, associado à heteronormatividade – é uma construção colonial, racialmente diferenciada e fictícia, como a categoria de raça. Desta maneira, a autora complexifica o conceito de colonialidade de um ponto de vista feminista, introduzindo a noção de *colonialidade do gênero* para entender a intersecção gênero-classe-raça como uma construção central do sistema de poder do mundo capitalista.

A categoria de *colonialidade do saber* é particularmente importante no pensamento decolonial. Ela identifica a imposição do eurocentrismo como ordem exclusiva de pensamento; a exclusão de outras racionalidades epistêmicas e outros saberes (Quijano, 2000); a penetração da colonialidade nas perspectivas epistemológicas, acadêmicas e disciplinares (Walsh, 2009). Segundo Quijano (2000), a repressão das formas de produção do conhecimento das/os colonizadas/os, de seus sistemas de sentido, do seu universo simbólico e das suas formas de expressão foi a forma mais profunda e duradoura de violência contra os povos indígenas, especialmente da América e da África. As/os colonizadas/os foram obrigadas/os a aprender a cultura dos/as dominadores/as em tudo o que fosse útil para a reprodução da dominação. A longo prazo, isso implicou a colonização das perspectivas cognitivas, do imaginário e do universo das relações intersubjetivas. Através do mito da civilização como trajetória humana, que parte do estado de natureza e culmina com a Europa, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Além disso, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa – especialmente a Europa Ocidental – e o resto do mundo foram codificadas não como diferenças históricas, mas através da naturalização de categorias como Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mágico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010) define o pensamento moderno-ocidental como um *pensamento abissal*, na medida em que estabelece divisões radicais, de modo que os saberes que ficam “do outro lado da linha” – os saberes populares, femininos, camponeses, indígenas, etc – desaparecem da realidade, tornam-se inexistentes e são expulsos também daquilo que é legitimado como conhecimento alternativo no interior do universo simbólico dominante. A categoria Oriente, de fato, é a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, mesmo que inferior por definição. Por outro lado, os/as índios/as e os/as negros/as são associados/as a saberes incomensuráveis e incompreensíveis: crenças, opiniões, magia, idolatria, compreensões intuitivas e subjetivas. A negação epistemológica, então, se articula com a negação ontológica (ibidem).

Neste quadro, as práticas pedagógicas decoloniais são aquelas que *desnorteiam* a razão única da modernidade ocidental, que se esforçam em transgredir a negação ontológico-existencial, epistêmica e cosmogônico-espiritual, que pensam *a partir de* e *com* genealogias, racionalidades, saberes, sistemas de civilização e de vida radicalmente *outros*(Walsh, 2013). Estas pedagogias são produzidas em contextos de marginalização, resistência e luta. As lutas sociais, de fato, constituem o cenário

pedagógico por excelência onde as/os participantes exercem suas pedagogias de *desaprendizagem*, *reaprendizagem* e *aprendizagem*(ibidem).

Em particular, a vocação decolonial-pedagógica dos movimentos sociais se articula em dois momentos: 1) um desconstrutivo das pedagogias dominantes, que se baseiam no silenciamento epistemológico e na negação ontológica de tudo que não se encaixa na monológica e violenta geopolítica do conhecimento capitalista-colonial e no seu sujeito consciente individualizado, europeizado, masculinizado e racionalmente capaz de controlar emoções e desejos (Motta & Esteves, 2014). 2) O outro construtivo das alternativas que emergem das comunidades e dos sujeitos que expressam saberes encarnados, orais, populares, espirituais, locais e outras formas de se relacionar com o eu, a terra, a/o outra/o, o cosmo (ibidem). A construção de alternativas é uma prática de longa duração, que implica a mobilização de todos os recursos intelectuais possíveis, tanto para avançar na análise e na compreensão, quanto para dar impulso a ações de mudança (Walsh, 2013).

Um exemplo de encontro entre pedagógico e decolonial na prática dos movimentos sociais é indicado por Walsh (ibidem) na memória coletiva. A referência específica da autora é ao uso da memória coletiva nos movimentos afrodescendentes do Pacífico equatorial, afetado pelas cumplicidades construídas entre narcotraficantes, interesses capitalistas e extrativistas, e na indiferença do Estado.

Recuperar, reconstruir e fazer re-viver a memória coletiva sobre território e direito ancestrais, fazendo desta recuperação, reconstrução e revivência processos pedagógicos coletivos, permitiu consolidar compreensões sobre resistência-existência frente ao vasto horizonte colonial e relacioná-las ao momento atual. Contribuiu também para restabelecer e reforçar relações de aprendizagem inter-geracional e, por sua vez, de gerar reflexões sobre caminhos pedagógicos-práticos para se construir e seguir. Escrever esta memória coletiva, isto é, colocar em palavras as memórias e os ensinamentos que vêm da tradição oral para seu uso […] foi um componente chave na pedagogização afro-decolonial. […] O propósito […] é postular e posicionar o significado profundo e vivido da diferença afro-ancestral, não como relíquia ou patrimônio do passado, mas como existência atual enraizada no território, de onde ainda confluem saberes, cosmovisões, espiritualidades e o bem-estar coletivo.

(pp. 64-65; tradução minha)

Movimentos sociais como espaços gerativos de teorias pedagógicas

A partir das reflexões até aqui expostas, é possível formular uma última significativa pergunta: na sua realidade de contextos onde se vivem juntas/os processos multidimensionais, problematizantes e sempre inacabados de aprendizagens; na sua interlocução conflitante e transformadora com a sociedade; na sua luta decolonial finalizada a transgredir e superar os dispositivos coloniais que atravessam todas as esferas da existência, os movimentos sociais podem se tornar *lugares de teorização* e mais especificadamente de teorização pedagógica?

Com certeza essa pergunta pressupõe a disponibilidade para questionar o paradigma dominante de elaboração do pensamento que decreta a superioridade da teoria sobre a prática, que deve ser "modelada" com base na aplicação da primeira. A subversão desse paradigma tem no feminismo um ponto de referência essencial. De acordo com Anna Maria Piussi (2011), de fato, para o feminismo a teoria é a mediação conceitual que permite nomear as práticas do movimento político das mulheres.

A educação popular de inspiração freiriana oferece um exemplo emblemático para explorar o papel dos movimentos sociais como espaços gerativos de teorias pedagógicas. A pedagogia freiriana pois se configura como uma pedagogia de movimento, no sentido que é gerada, problematizada e reformulada a partir das práticas dos movimentos sociais (Streck, 2009). Esta característica é testemunhada antes de tudo pela trajetória existencial de Freire, intimamente ligada à sua elaboração teórica (Freire, 2003). Sua concepção político-pedagógica pode ser adequadamente entendida somente em relação aos movimentos sociais nos quais o pensador brasileiro se engajou e à realidade de participação popular em que eles se inseriam.

Em particular, Danilo Streck (2009) identifica três grandes momentos de construção da obra de Freire, a partir da sua relação com os movimentos sociais: "a emersão do popular na América Latina", "a universalização da obra freiriana" e "o compromisso pela democratização e os direitos humanos na sua pátria". A primeira fase se refere às décadas de cinquenta e sessenta e, em particular, aos anos imediatamente precedentes ao golpe de 1964. Neste período, na América Latina, os

governos populistas incentivavam a inclusão das massas populares na sociedade que até aquele momento as tinha excluído, favorecendo formas de mobilização popular, que – se bem que funcionalmente orientadas à realização das reformas de modernização, à promoção do progresso econômico e à manutenção dos interesses ao poder – acabarão abrindo espaços de participação imprevistos (ibidem). Carlos Brandão e Raiane Assumpção (2009) esclarecem que, para além da política dos governos populistas e da constituição de novas formas de organização das classes populares, outro elemento fundamental para a emergência histórica da educação popular é a constituição de um grupo de intelectuais militantes ligadas/os ao mundo estudantil, universitário, religioso e partidário. Neste sentido a educação popular nasce como um movimento de educadoras/es comprometidas/os em realizar um trabalho político junto com as classes populares através da educação (ibidem). Os movimentos socioeducativos nestes anos são muito ligados à ação governamental. As/os autoras/es apontam numerosas iniciativas mas é sobretudo no Movimento de Cultura Popular (MPA) que Freire se envolve mais, como co-fundador e coordenador da Divisão de Educação antes, e depois da Divisão de Pesquisa e do projeto de Educação dos Adultos. O objetivo principal do MPA é democratizar o saber e a cultura e favorecer o acesso à educação através de um trabalho pedagógico *com* e *para* as classes populares (Araújo, 2005). Estas iniciativas político-pedagógicas objetivam revolucionar os modelos tradicionais e hegemônicos dos programas educativos dirigidos “aos setores menos avantajados da sociedade” que, moldados por uma lógica compensatória, reafirmam de fato sua subordinação (Brandão & Assumpção, 2009). A utopia que as anima é fazer vir à tona e sistematizar, em forte colaboração com as classes populares e nos espaços da sua organização, um saber enraizado na cultura do povo, num processo que parte de baixo, transformativo do inteiro projeto educativo e, em síntese, da própria sociedade (ibidem).

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é *popular* não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses prematuramente excluídos da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.

(ibidem, p.32)

Freire, que nesta época é diretor do Serviço de Extensão Cultural (SESC) da Universidade de Pernambuco, é convidado pelo Governo do Rio Grande do Norte

para realizar uma campanha de alfabetização dos/as adultos/as, financiada pela Aliança para o Progresso, um contraditório programa de ajudas financeiras promovido pelos Estados Unidos. Desta oferta começa a histórica experiência de Angicos, onde o método Freire de alfabetização-conscientização é usado sistematicamente pela primeira vez, permitindo a alfabetização em tempo recorde de 300 adultos/as, operários, donas de casa, lavadeiras, artesãos. Depois deste sucesso, o governo nacional encarrega Freire da coordenação do Plano Nacional de Alfabetização. Mas os sonhos, as transformações, as formas de participação inéditas vividas naqueles anos são bruscamente interrompidos pelo golpe de estado de 1964, que, depondo o governo de João Goulart, instaura vinte anos de ditadura militar no Brasil (Vittoria, 2011).

Contudo, a sofrida experiência do exílio – à qual o Freire é obrigado junto com muitas/os outras/os Brasileiras/os por seu compromisso "subversivo" a serviço do povo – em formas não previstas pela violência que reafirma a ordem constituída, torna-se condição de possibilidade não apenas da radicalização e aprofundamento teórico do seu pensamento, mas também para sua universalização (Streck, 2009). Nos anos do exílio e graças especialmente ao seu trabalho no Conselho Mundial das Igrejas, Freire vive e viaja em diversos países, renovando e reelaborando sua perspectiva político-pedagógica, à luz dos desafios atuais dos contextos "emprestados" e da discussão com intelectuais e movimentos sociais dos cinco continentes: movimentos pela independência das ex-colônias portuguesas na África; comunidades de migrantes na França e na Suíça; movimentos operários na Itália; movimentos para os direitos civis nos Estados Unidos (Freire, 2003). Em Pedagogia da Esperança, por exemplo, Freire explicita a influência que exercitaram as críticas das pensadoras feministas em relação ao uso do masculino "neutro" nos escritos dele, sobre sua compreensão do papel da transformação da linguagem na transformação do mundo, motivando assim o uso conjunto de feminino e masculino que começa a adoptar nas suas últimas obras. A influência das reflexões e das práticas feministas se expressa também na complexificação e crescente des-essencialização do conceito de opressão, entendido cada vez mais como um enredo de múltiplas e controversas posições de dominação (Weiler, 1991; Bell Hooks, 1994;). De forma parecida, na última parte da produção freiriana, registra-se uma sensibilidade mais profunda a respeito da dimensão étnico-cultural das relações de dominação, denunciada com muita força na cena internacional pelo movimento negro e pelos movimentos pelos direitos civis (Mayo, 2008).

Como assinala Streck (2009), a pedagogia de Freire se configura como uma

pedagogia de movimento também num sentido profundamente existencial: é uma pedagogia que nasce de deslocamentos, atravessamentos, partidas, retornos, e tráficos de ideias. Em 1979, com a anistia possibilitada pela reabertura democrática, Freire retorna ao Brasil e retoma seu compromisso pela democratização e os direitos humanos (ibidem). Por cerca de dois anos dirige a Secretaria da Educação de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores – que também contribui para criar. As transformações que inicia em favor da escola pública são baseadas em quatro áreas de ação: a democratização do acesso à escola, a melhoria da qualidade da educação, a democratização da gestão das escolas municipais, a promoção de um movimento de alfabetização de jovens e adultos (MOVA-SP), que logo inspira iniciativas parecidas em outras cidades (Torres, O' Cadiz, Wong, 2002).

Os anos oitenta são caracterizados por uma renovada efervescência dos movimentos sociais, depois de quase duas décadas de clandestinidade, resistência e um silencioso trabalho político-educativo levado adiante pelas organizações da esquerda de base e especialmente pela Igreja progressista da Teologia da Libertação, que influencia Freire e é por ele influenciada. Os movimentos sociais emergem novamente na cena brasileira, com muito mais autonomia em relação ao poder estadual. Como testemunho da profunda confiança que Freire põe nos movimentos sociais como agentes de transformações políticas e educativas, muitos/as comentadores/as citam a última entrevista concedida pelo pensador brasileiro poucos dias antes de morrer, quando, a propósito de uma marcha realizada pelo MST na capital, afirma:

Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e acompanhar essa marcha, que, como outras marchas históricas, revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, dessa marcha dos chamados Sem Terra. Eu morreria feliz se visse o Brasil, cheio em seu tempo histórico, de marchas. […] Os Sem Terra constituem para mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica desse país. […] O que eles estão, mais uma vez, é provando certas afirmações teóricas de analistas políticos, de que é preciso mesmo brigar para que se obtenha um mínimo de transformação.

(entrevista concedida dia 17 de abril de 1997 a Luciana Burlamaqui da TV PUC)

Por outro lado, com base no que foi auspiciado pelo próprio Freire, os movimentos sociais continuam sendo não apenas herdeiros do seu pensamento, mas também seus reinventores. De fato, a proposta freiriana se afirma até hoje pela eficácia com que facilita, a partir de situações concretas e dialógicas de participação, a elaboração de contribuições teóricas e metodológicas, que a ampliam, a recriam, a conectam com outras matrizes de pensamento crítico (Manfredi, 2009).

Conclusões

As reflexões destas páginas foram guiadas por uma ideia central: os movimentos sociais são lugares privilegiados de educação, especialmente com relação a pessoas jovens e adultas. A partir desse pressuposto, explorei a complexa ligação entre movimentos sociais e educação com base num referencial teórico que articula as contribuições da pedagogia popular, das teorias feministas e do pensamento decolonial. Portanto interpretei os movimentos sociais como contextos de aprendizagens, sujeitos educativos, laboratórios de decolonização dos saberes e espaços gerativos de teorias pedagógicas. Trata-se de dimensões interdependentes que apresentam muitas sobreposições. A importância de argumentar seu laço constitutivo com a educação crítica, surge da necessidade de circunscrever as especificidades dos movimentos sociais como espaços de exercício crítico da cidadania, com o objetivo de sustentar suas práticas diante de crescentes injustiças, da precarização da existência humana e da emergência de novos agregados políticos que, mesmo reivindicando raízes populares, não educam para ler criticamente o mundo e para transformá-lo.

Referências

Araújo, Ana Maria (2005). *Paulo Freire uma história de vida*. São Paulo: Vila das Letras.

Ballestrin, Luciana (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.11, 89-117.

Beisiegel, Celso (2010). *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana.

Brandão, Carlos, Assumpção, Raiane (2009). *Cultura rebelde. Escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Insituto Paulo Freire.

Contini, Maria Grazia (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.

Dolci, Danilo (1985). *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*. Roma: Armando.

Ferrando, Stefania (2011). È già politica? *Via Dogana*, n. 97, 25-30.

Fleuri, Reinaldo (2009). Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder. In Jason Mafra et al. (orgs), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*(pp. 171-181). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.

Freire, Paulo (2003). *A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Glória (2011). *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Trabalho encomendado pelo grupo Educação e Movimentos Sociais (33ª Reunião Anual da Anped), Caxambú.

Gramsci, Antonio (2010). *L'alternativa pedagogica. Antologia a cura di Mario Manacorda*. Roma: editori riuniti university press.

Grybowski, Cândido (1987). *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do campo.*Petrópolis: Vozes e FASES.

Hooks, bell (1984). *Feminist theory: from margin to center*. Cambridge: South and Press.

Libreria delle donne di Milano (1998). *Non credere di avere dei diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne*. Torino: Rosemberg & Sellier.

Lugones, María (2011). Hacia um feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, v. 6, n. 2, 105-119.

Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, n. 9, 73-101.

Lutte, Gerard (2001). *Principesse e sognatori nelle strade in Guatemala*. Roma: Kappa.

Manfredi, Silvia (2009). Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In Jason Mafra et al. (orgs), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*(pp.139-150). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.

Mayo, Peter (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Carlo Delfino.

Mignolo, Walter (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, 101.1, 57-96.

Morin, Edgar. (2005). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva. Intervista a cura di Antonella Martini*. Roma: EDUP.

Motta, Sara, Esteves, Ana Maria (2014). Editorial: The Pedagogical Practices of Social Movements. *Interface: a journal for and about social movements*, v. 6, n. 1, 1-26.

Muraro, Luisa (1995). Oltre l'uguaglianza. In Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*(pp.105-134). Liguori: Napoli.

Nussbaum, Martha (2014). *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*. Bologna: il Mulino.

Piano, Maria Giovanna (2006). La pedagogía del oprimido. In Dolors Monferrer et al. (orgs), *Fórum Paulo Freire V encuentro internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida*(pp.245-254). Xàtiva: Institut Paulo Freire de España e Crec.

Piussi, Anna Maria (2011). *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa*. Relazione, Università di Verona, Verona.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In E. Lander (org), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales*

perspectivas latino-americanas(pp.201-245). Buenos Aires: CLACSO.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs), *Epistemologias do Sul*(pp. 31-83) . São Paulo: Cortez.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Fiorentina.

Streck, Danilo (2009). Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In Jason Mafra et al. (orgs), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*(pp. 63-72). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.

Tommasi, Wanda (1995). Il lavoro del servo. In Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*(pp. 59-84). Napoli: Liguori.

Torres, Carlos Alberto, O' Cadiz, Maria del Pilar, Wong, Pia Lindquist (2002). *Educação e democracia. A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.

Vittoria, Paolo (2011). *Narrando Paulo Freire por uma pedagogia do diálogo*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Walsh, Catherine (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In Catherine Walsh (org), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*(pp. 23-68). Quito: Abya Yala.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas .* Trabalho apresentado (XII Congreso ARIC-Associacion Internacional pour la Recherche Interculturelle), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Weiler, Kathleen (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Rewiew*, v. 61, n. 4, 449-475.

Notas

[1] Esse artigo é dedicado à memória de Marielle Franco, ativista afro-brasileira assassinada no dia 14 de março de 2018 no Rio de Janeiro.

[2] Com relação à realidade italiana, pode se citar por exemplo a imposição da obrigatoriedade das vacinas para as crianças até com a ameaça de excluí-las da escola, sem nenhuma abertura para os pontos de vista divergentes expressados por parte de muitas cidadãs e cidadãos, na maioria dos casos pais dessas crianças, que continuam sendo tachados de ser ignorantes, contrários à ciência e fanáticos.

Sin educación critica no hay movimientos sociales, cuatro perspectivas sobre una relación compleja

Mariateresa Muraca, Università di Verona [1]

Traducción: Loris Viviani

Introducción

Frente a la persistencia de profundas desigualdades e injusticias insoportables en varios ámbitos de la existencia y a nivel global, los movimientos sociales encarnan una esperanza frágil y obstinada, a partir de una posición muchas veces marginal y ocultado. Éstos pueden ser considerados como los profetas de unas posibilidades utópicas del futuro, porque se proyectan en los planos de los posibles horizontes que parecen negados por las condiciones vigentes (Contini,2009). En la conjuntura actual, los movimientos sociales se enfrentan a numerosos desafíos: en primer lugar, se sitúan en un escenario caracterizado por una significativa regresión democrática por el monopolio de la discusión y de las decisiones sobre los problemas vitales por parte de los especialistas [2](Morin,2005). Otro desafío urgente es representado por el crecimiento y la difusión en toda Europa de organizaciones populistas y grupos de extrema derecha, que, como los movimientos sociales, reivindican raíces populares, surgen de la inestabilidad social y se alimentan del deseo de cambio. Así existe una cercanía muy problemática entre los movimientos sociales y otras formaciones, aunque sean caracterizados por un modus operandi y unos objetivos muchas veces opuestos. En el discurso político italiano, por ejemplo, es frecuente la criminalización de cualquier tentativo de repensar la praxis democrática corriente, desde una confusión de base (intencionalmente) equivocada entre formaciones anti-democráticas y movimientos que luchan por una democracia más radical y participativa. La enunciación de distinciones oportunas, por lo tanto, parece una tarea teórica con relevantes consecuencias políticas. En este sentido, un camino muy fecundo a seguir es aquel de explicitar el enlace constitutivo entre educación popular y movimientos sociales. En términos generales, se puede afirmar que sin educación crítica no hay movimientos sociales. Donde las *emociones políticas* son instrumentalizadas (Nussbaum,2014) sin una investigación profunda acerca de las razones de ser de los *hechos sociales*; donde la inquietud para el cambio social no se acompaña a la *inserción* en el mundo y a la asunción de un *compromiso con la historia*; donde el

cumplimiento de directivas establecidas por otros impide el ejercicio personal del pensamiento; donde no existe una efectiva circularidad entre acción y reflexión, no se puede hablar de movimientos sociales. Sin embargo, la relación entre educación y movimientos sociales es una compleja y es necesario articularla mejor para mostrar las peculiaridades de los movimientos sociales y sustentar sus prácticas. Este artículo busca ofrecer algunas respuestas en relación a esta cuestión, explorando el nexo entre movimientos sociales y educación crítica a partir de cuatro perspectivas interdependientes. En particular, a lo largo de estas páginas, argumentaré que los movimientos sociales pueden ser vistos como contextos de aprendizajes; sujetos educativos y agentes de transformación; laboratorios de descolonización de saberes y espacios generativos de teorías pedagógicas.

Movimientos sociales como contextos de aprendizajes

¿Cómo se caracterizan las prácticas educativas de los movimientos sociales? ¿Cuáles aprendizajes se adquieren a través de la participación? ¿Cuáles son las peculiaridades y los límites de los procesos educativos al interior de los procesos sociales? Estas preguntas fundamentan la primera lectura que quiero proponer y que presenta los movimientos sociales como contextos de aprendizaje.

Las prácticas educativas de los movimientos sociales se pueden realizar tanto a nivel de la educación formal, cuanto a los de la educación informal o no-formal. De hecho, existen movimientos que tienen sus propias escuelas, que están comprometidos con la elaboración de una pedagogía específica – el caso del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra es, en este sentido, emblemático – o que luchan para garantizar el acceso y la mejora de la instrucción. Como evidencian Sara Motta y Ana Esteves (2014), sin embargo, en los movimientos sociales, los procesos de *des-aprendizaje* de las lógicas dominantes y del aprendizaje de *otras* lógicas se desarrollan especialmente a través de micro-prácticas cotidianas, que pueden incluir encuentros, asambleas, movimientos de socialización y narración de experiencias, procesos de asunción de decisiones, organizaciones de campañas, distribución de tareas, desarrollo de estrategias, etc. Se trata de espacios de comprensión crítica del mundo (Gryzbowski, 1987), momentos de *auto-análisis colectiva* en la que se aprende participando, sembrando preguntas, potenciando formas de conflicto no-violento, imaginando junt@s o sol@s muelles propulsores para los cambios esenciales (Dolci,1985). También los procesos educativos no-formales ejercen un papel central al interior de los movimientos sociales. Por ejemplo, Gerard Lutte (2001) insiste mucho en la importancia de la

amistad: al origen del compromiso político normalmente no hay un proceso intelectual; más que eso, “es indispensable el impulso afectivo que surge del amor recíproco entre amigos y amigas” (p.287).

Maria da Glória Gohn (2011) subraya algunos aprendizajes que se realizan al interior de los movimientos sociales:

- aprendizajes prácticos : aprender a reunirse; organizar, participar;
- aprendizajes lingüísticos: descifrar temas y problemas y construir un lenguaje común que permita la lectura del mundo;
- aprendizajes simbólicos: reconocer y volver a formular las hetero-representaciones y producir representaciones y auto-representaciones;
- aprendizajes reflexivos: reflexionar sobre la propia práctica, generando saber;
- aprendizajes éticos: a partir de la convivencia con otros y otras, cultivar valores como el compartir, la solidaridad, la escucha recíproca;
- aprendizajes cognitivos y teóricos: aprender nuevos contenidos, conceptos, categorías de análisis que permitan comprender de forma crítica la propia realidad;
- aprendizajes políticos-técnicos: reconocer sus propios interlocutores en la escena pública y aprender a relacionarse con éstos;
- aprendizajes culturales: construir una identidad común y valorizar las diferencias internas.

Los procesos de aprendizaje que se realizan al interior de los movimientos sociales, entonces, remeten a formas de pedagogización de la política y de politicización de la educación, poniendo en cuestión una comprensión restringida y hegemónica de la educación, que separa el saber de la experiencia, la elaboración teórica de las luchas, la clase de la comunidad, la mente del cuerpo, el sujeto consciente del objeto de conocimiento (Motta & Esteves, 2014). La educación que se realiza en los movimientos, por lo tanto, se manifiesta a través de una dinámica interactiva, que envuelve diversos espacios y múltiples sujetos enraizados en la participación en un tejido social más amplio (ibidem).

En Italia, dos de las experiencias históricamente más relevantes en este sentido fueron la escuela de Barbiana y en centro educativo Mirto en Partinico, coordenados respectivamente por don Lorenzo Milani y Danilo Dolci. En éstas, los sujetos educativos problematizaban la neutralidad de la educación que, así, se transformaba en un camino para el conocimiento crítico de la realidad para su transformación.

Llegando a este punto, cada uno atribuyó la culpa a la fatalidad. Es tan confortante leer la historia en términos de fatalidad. Leerla en llave política es más inquietante: las modas se vuelven parte de un diseño bien calculado para que Gianni se quede afuera [de la escuela]. El profesor apolítico se convierte en uno de los 411.000 útiles idiotas que el patrón armó de diario de clase y boletín. Tropas de reserva encargadas de excluir 1.031.000 Gianni por año.

(Scuola di Barbiana, 1967, pp. 67-68)

Preguntábamos a cada persona, en cada familia, miles de familias débiles, aisladas: "¿quiere el agua cara o barata?". Y lentamente se esclarecía como, para estar barata, ésta debía ser agua democrática y no agua de la mafia: para quienes intentaban organizarse con los otros, el agua cooperativa poco a poco se volvía un muelle propulsor para un cambio también estructural, una nueva fuerza que día después día vaciaba el poder del viejo grupo clientelar-mafioso local. Otros valles vecinos se despertaban y otros diques nacían. ¿Pero como la nueva renta habría desarrollado los valores locales conteniendo y filtrando los modelos comerciales sembrados por los medios de comunicación? Se volvían necesarios nuevos estímulos para remover la situación a profundidades mayores. En decenas y decenas de encuentros, donde participaban especialmente mujeres y niños, se identificó un nuevo muelle propulsor: un nuevo Centro educativo. En otra decena de encuentros se pide a niños y niñas, chicos y chicas, jóvenes, asesores de todo tipo, que concibieran ese centro: hasta que éste comienza a cobrar tamaño.

(Dolci,1995,pp. 121-122)

La literatura científica destaca algunas características de los procesos educativos generados por los movimientos sociales:

- la superación de las visiones que vuelven dicotómica la transformación del mundo y la transformación de las personas o que relacionan de forma mecánica la primera a la segunda o la segunda a la primera. El compromiso para cambiar la realidad, de hecho, produce un cambio personal. "Una reestructuración de la personalidad, del sistema de valores, de las relaciones con los demás, de la visión del mundo" (Lutte,2001,p.290). Por otro lado, la transformación de uno mismo siempre está relacionada a la realidad y comprende el mirar y la acción sobre ésta (Ferrando,2011);

- el diálogo, el elemento central de la educación problematizadora conceptualizada por Paulo Freire. Para el pensador brasileño, de hecho, nadie educa nadie, ni a un@ mism@, los hombres y las mujeres se educan en comunión con la mediación del mundo (Freire,1987). Dolci (1985) entiende también el proceso educativo como “un potenciamiento de sí mismo recíproco y pluri-direccional”, un “armonizarse para comunicar”, un “participar consciente al desarrollo creativo del mundo”, “una oficina mayéutica donde cadaun@ pueda ser matrona de sí mism@”;
- el reconocimiento y la valorización de la asimetría que, en lugar de entorpecer el diálogo, constituye la premisa fundamental para la emersión de las potencialidades, las necesidades y los deseos, y los pone en juego en la acción de la transformación de la realidad. El feminismo de la diferencia italiano reflexionó mucho sobre la disparidad en la relación entre mujeres e hizo de esto su base para la práctica política de *la confianza*, que se expresa generalmente a través de las relaciones de amistad. “En la relación de confianza una mujer ofrece a su semejante en la medida de lo que ella puede y en la que quiere vivir su existencia” (Libreria delle donne di Milano,1998,p.186). La confianza, entonces, se funda en la apuesta de un sentido libre de la *autoridad*, en el cual la identificación de una mediación externa no quita nada de sí; al contrario, vuelve posibles grandes aspiraciones.

El equilibrio entre el diálogo y la asimetría es muy complejo y define una cuestión pedagógicamente muy relevante, sobre todo porque la asimetría se puede cristalizar en posiciones jerárquicas fijas, en vez de circular en relaciones de autoridad donde la mediación se encuentre constantemente renovada (Tommasi,1995). Freire se detiene sobre el riesgo de que l@s que se afirman como líderes adopten instrumentos propios de la educación bancaria, considerando l@s demás como puras incidencias de su acción política o como vasos vacíos para llenarlos de eslóganes, asumiendo así una actitud dogmática y autoritaria. De hecho, en los movimientos sociales también se pueden encontrar marcas de autoritarismo, cada vez que, por ejemplo, “las personas y los grupos incorporan la expectativa de que el jefe tenga que determinar lo que los subalternos deben ejecutar. Y cuando alguien dispuesto a mandar encuentra otro dispuesto a someterse” (Fleuri,2009,p.1972).

Pero, en general, los movimientos sociales, aunque contribuyendo a la de-construcción de las subjetividades, relaciones sociales y puntos de vista dominantes sobre el mundo y para elaborar alternativas, pueden mantener varias formas de

desigualdad ligadas al género, la edad, la clase, la etnia y en relación a ámbitos como la estructura de la organización, la gestión de los recursos, los procesos de toma de decisiones, etc (Motta & Esteves,2014). Para desvelar y superar esas desigualdades, la imposición del silencio del cuerpo, de la palabra, de la voluntad, es importante valorizar las divergencias y los conflictos que se expresan al interior del movimiento; dar voz y visibilidad a los sujetos a los que generalmente son negadas; especialmente, reflexionar colectiva y permanentemente sobre sus propias prácticas.

Movimientos sociales como sujetos educativos y agentes de transformación

La segunda perspectiva de análisis conduce a la interrogación de la función educativa de los movimientos sociales en relación a la sociedad en la cual se sitúan y que pretenden transformar. ¿Cuál es la relación entre educación y cambio social? ¿Quiénes son los protagonistas de los proceso de transformación social? ¿Cuál es la dinámica de transformación que los movimientos sociales vuelven viable?

En la pedagogía popular se reconoce a los oprimidos y oprimidas un papel central en la transformación de la realidad. De hecho, en cuanto l@s opresores/as tienden a mantener el sistema injusto que garantiza sus privilegios, l@s oprimid@s , sufriendo la opresión y sus efectos, pueden comprender la necesidad de luchar para superarla (Freire, 1987).

El rechazo de la identificación como el punto de vista del poder para la observación y la modificación de la realidad marca un importante punto de convergencia entre la pedagogía freireiana y el feminismo. Muraro (1995), de hecho, evidencia que el poder no tiene toda la lucidez que se le atribuye, siendo preocupado justo con su propia manutención e incremento, “en cuanto ocurre que la impotencia tiene de su lado armas simbólicas que le permiten ver, recordar y entender [...], la impotencia no es simbólicamente desarmada es más bien iluminarte” (p.126).

La confianza que la pedagogía popular otorga a l@s oprimid@s no es, sin embargo, ingenua, sino que asume una doble conciencia: por un lado, tener experiencia de una concreta situación de opresión no implica necesariamente entenderla; ni la comprensión se traduce automáticamente en la asunción de un compromiso para la transformación de la realidad. Este compromiso, de hecho, es frecuentemente muy trabajos y exige una constante participación personal. Por otro lado, toda opresión se mantiene no solo gracias a l@s opresores/as, sino también gracias a l@s

oprimid@s . Según Freire (1987), de hecho, l@s oprimid@s guardan la sombra del/de la opresor/a, introyectan la ideología dominante e identifican en l@s opresores/as su modelo de humanidad. El miedo a la libertad, o sea, el miedo a sustituir la sombra del/de la opresor/a con los contenidos de su propia autonomía y responsabilidad, conduce l@s oprimid@s a quedar vinculados a la situación de opresión, en el tentativo de superar su condición de desventaja (ibidem).

Para entender los mecanismos de manutención de la opresión es útil también hacer referencia al concepto de hegemonía elaborado por Antonio Gramsci (2012) para explicar el "Consenso 'espontáneo' otorgado por las grandes masas de la población a la dirección atribuida por el grupo fundamentalmente dominante, consenso que nace 'históricamente' del prestigio (y entonces de la confianza) debido a la posición y a la función del grupo dominante en el mundo de la producción" (p.57). La hegemonía significa, entonces, identifica una condición social en la cual todos los aspectos de la realidad social están dominados o sometidos a las ventajas de una sola clase, siendo producidos y difundidos entre las personas a través de una acción de condicionamiento y de conquista de consenso, de la cual son responsables principalmente las instituciones de la sociedad civil. La ley, la religión, los medios de comunicación de masa, la escuela, y por lo tanto éstos no son neutros, sino que legitiman la hegemonía existente, por la cual son, a su vez, sustentadas (ibidem). Para Gramsci, sin embargo, la hegemonía tiene una naturaleza dinámica, se encuentra inacabada y selectiva, y más allá de eso, existen momentos en los que el sistema entero sufre una crisis. Por lo tanto la hegemonía puede ser re-negociada, renovada y recreada según formas que resultan muy eficaces en algunos momentos determinados (Mayo,2008). La dimensión pedagógica – que es central en la conservación de la hegemonía se expresa en el aprendizaje de las formas de vida, relaciones sociales y subjetividades hegemónicas – entonces se manifiesta también en el des-aprendizaje de relaciones y prácticas dominantes, y en el aprendizaje de nuevas prácticas (Motta & Esteves,2014).

En relación a estas reflexiones, queremos esclarecer que la opresión es un concepto complejo y que no se fundamente únicamente en el eje de la clase. El proprio Freire, desde sus primeros escritos, valoriza el papel de los campesinos pobres del Nordeste [brasileño n.d.t.] y, gracias también a las observaciones de sus interlocutoras feministas, pasa a reconocer con más fuerza la polifonía de las voces y de las diversas expresiones de la dominación (Mayo,2008). De facto, las intelectuales feministas insistieron mucho en la necesidad de considerar la posibilidad de simultaneas y contradictorias posiciones de dominación (Weiler,1991;

Bell Hooks,1994) y cuestionaron la propia noción de opresión. Por ejemplo, Maria Giovanna Piano (2006) mostró los riesgos de una obsesión por la conciencia, que, después de la percepción de lo negativo, le permanece atada, vinculando a éste cada representación de sí mismo y transformándolo en un principio único de identificación y de calidad existencial capaz de homologar sujetos diferentes. De toda forma, hoy existe una convergencia bastante difundida cerca de la necesidad de considerar las intersecciones entre clase, sexo-género, raza-etnia-cultura en los sistemas de dominación.

Aquí es importante especificar que el cambio social, aunque sea implicando un compromiso en primera persona, no puede ser producido a través de los esfuerzos individuales. En la Pedagogía de la Esperanza, Freire retoma un elemento fundamental de su filosofía de la educación: la concepción de la historia como posibilidad y el rechazo de posiciones mecanicistas, reductivas, tanto del *fatalismo liberador*– que entiende la conciencia como puro reflejo de la objetividad material – cuanto el *subjetivismo idealista*– que atribuye a la conciencia un poder determinante sobre la realidad completa. En este sentido, la educación liberadora no puede, solita, garantizar el cambio social. Sino que puede favorecer un conocimiento crítico, problematizante y demistificante de la realidad, desvelando su carácter histórico dinámico y promoviendo un cambio por parte de hombres y mujeres, seres en devenir e inacabados (Freire,2003).

La concientización es un término central de la concepción freireiana de la transformación social. Celso Beisiegel (2010) argumenta, de hecho, que, desde su primera fase de la elaboración teórica, Freire considera la educación como un proceso de concientización y reconoce la centralidad del tema del compromiso de hombres y mujeres con su realidad. A pesar de haber sido frecuentemente desentendida e interpretada en términos subjetivos o psicológicos, la concientización no indica una simple toma de conciencia, de la cual derivaría mecánicamente el cambio social. Al contrario, implica una superación de la esfera espontánea de la percepción de la realidad y la inserción crítica en la historia, que no se puede realizar sino en una dinámica de acción – reflexión. De hecho, solamente la formación y el desarrollo de una conciencia capaz de aprender críticamente la realidad vuelven posible la acción creadora de los seres humanos en el mundo – a través de la cual se expresa su plena humanidad; sin embargo, la formación y el desarrollo de esta conciencia dependen del enraizamiento de los seres humanos en la propia realidad y de un creciente compromiso con ésta (ibidem).

Peter Mayo (2008), en este sentido, interpreta la concientización como la formulación pedagógica de la noción marxista de *praxis* y explica que, para la transformación socio-política, es fundamental que se articule la acción social, realizada junto con un movimiento o con una unión estable y duradera de los movimientos. Los movimientos sociales, entonces, constituyen “El más amplio contexto general en el cual puede actuar con eficacia las iniciativas educativas de la transformación social (ibidem,2008,p.85).

Los movimientos sociales como laboratorios de descolonización de saberes

Para abordar la tercera perspectiva, que identifica los movimientos sociales como laboratorios de descolonización de los saberes, es antes necesario examinar el concepto de colonialidad. Se trata de una categoría clave del pensamiento decolonial, una corriente de renovación crítica y utópica de las ciencias sociales nacida en América Latina en los años noventa, a partir de la reflexión de un grupo de intelectuales reunid@s en el colectivo modernidad/colonialidad (Ballestrin,2013).

De acuerdo con Aníbal Quijano (2000), la colonialidad es el modelo de poder que se afirmó a partir de la conquista de América y que se estructuró alrededor de dos elementos: la naturalización de la idea de raza, una estructura biológica supuestamente distinta que sitúa algun@s en una situación de inferioridad natural en relación a otr@s ; y la articulación de las formas históricas de control del trabajo alrededor del capital y del mercado mundial, a través de la difusión del capitalismo. La colonialidad del poder, entonces, designa un sistema de dominación social basado en la explotación capitalista del trabajo y legitimado por una clasificación racial de la población mundial, que coloca el hombre blanco europeo (o europeizado) en la cumbre de la jerarquía racial, seguido por los mestizos y, al final, por indígenas y negros (Walsh,2009).

Según Walter Mignolo (2002), uno de los méritos principales de Quijano es el de haber identificado la colonialidad como lado obscuro de la modernidad, su dimensión central y constitutiva, y de haber ubicado la emergencia del sistema del mundo moderno-colonial en la afirmación del circuito comercial atlántico. De esta forma, el autor (ibidem) explicita las peculiaridades de la *colonialidad* en relación al *colonialismo*, en cuanto dominación política y económica de un pueblo o de una nación sobre otro:

El concepto de “colonialismo” considera la colonialidad como derivada de la modernidad. En esta línea de pensamiento, la modernidad se concibe y, después, surge el colonialismo. De otro lado, el periodo colonial implica que, en las Américas, el colonialismo acabó en el primer cuadro del siglo XIX. Sin duda, la colonialidad entiende que la colonialidad es anterior a la modernidad, que es un elemento constitutivo de la misma. E, por consecuencia, continuamos viviendo bajo el mismo régimen. La colonialidad actual podría ser considerada el lado oculto de la pos-modernidad y, en este sentido, la pos-colonialidad se entendería como transformación de la colonialidad en colonialidad global, de la misma manera en que la pos-modernidad designa la transformación de la modernidad en nuevas formas de globalización. […] Resumiendo, el colonialismo sale de la escena después de la primera ola de decolonializaciones (en los Estados Unidos, Haití y los países latinoamericanos) y de la segunda ola (India, Argelia, Nigeria, etc), ya que la colonialidad continúa viva y fuerte en la actual estructura global (p.65).

Siguiendo estas reflexiones, Catherine Walsh (2013) propone el uso de la categoría *decolonial* para indicar, en contra de la persistencia de los modelos y de las marcas coloniales, un camino de lucha permanente, en la que se pueden encontrar posiciones, horizontes, construcciones alternativas, proyectos de resistencia, transgresión y creación.

La colonialidad atraviesa todos los ámbitos de la existencia, aunque su acción pueda ser entendida a partir de algunas áreas principales (Walsh,2009). Por ejemplo, la colonialidad del ser se ejercita a través de la ubicación a un nivel inferior, subalterno, deshumanizado, poniendo en duda el valor humano, la razón y las facultades cognitivas de los sujetos colonizados (Maldonado-Torres,2007). La *colonialidad cosmogónica* se funda en la división binaria entre naturaleza y sociedad y en la consecuente eliminación de los componentes mágico-espirituales sobre los que se funda la esfera social y los sistemas integrales de vida (Walsh,2009). Maria Lugones (2010) argumenta que la jerarquía binaria entre lo humano y lo no humano constituyó la dicotomía central de la modernidad colonial. Sobre esta base, el hombre europeo, blanco y burgués fue asumido como ideal de civilización y expresión de plena humanidad. En referencia a éste, las mujeres blancas fueron identificadas como la inversión humana de los hombres; los hombres colonizados como no-humanos, porqué no-hombres; las mujeres colonizadas como no-humanas, porqué no no-hombres. En la lectura propuesta por Lugones (2008), por lo tanto, el género – en cuanto sistema binario de separación de los seres humanos en hombres y mujeres en base a trazos biológicos, asociado a

la heteronormatividad – es una construcción colonial, sobre base racial y ficticia, como una categoría de la raza. De esta manera, la autora matiza y vuelve complejo el concepto de colonialidad desde un punto de vista feminista, introduciendo la noción de *colonialidad de género* para entender la intersección género-clase-raza como una construcción central del sistema de poder en el mundo capitalista.

La categoría de *colonialidad del saber* es particularmente importante en el pensamiento decolonial. Ésta identifica la imposición del eurocentrismo como una orden exclusiva de pensamiento; la exclusión de otras racionalidades epistemológicas y otros saberes (Quijano,2000); la penetración de la colonialidad en las perspectivas epistemológicas, académicas y disciplinarias (Walsh,2009). Según Quijano (2000), la represión de las formas de producción del conocimiento de l@s colonizad@s , de sus sistemas de sentido, de su universo simbólico y de sus formas de expresión fue la forma más profunda y duradera de violencia en contra de los pueblos indígenas, especialmente de América y de África. L@as colonizad@s fueron obligad@s a aprender la cultura de l@s dominador@s en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación. A largo plazo, eso implicó la colonización de las perspectivas cognitivas, del imaginario y del universo de las relaciones ínter-subjetivas. A través del mito de la civilización, como trayectoria humana, que comienza desde un estado de naturaleza y culmina con Europa, la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencia y productos exclusivamente europeos. Más allá de esto, las relaciones ínter-subjetivas y culturales entre Europa – especialmente Europa Occidental – y el resto del mundo no fueron codificadas como diferencias históricas, sino a través de la naturalización de categorías como Oriente – Occidente, primitivo – civilizado, mágico – científico, irracional – racional, tradicional – moderno.

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010) define el pensamiento moderno-occidental como un pensamiento abismal, en la medida que establece divisiones radicales, de modo que los saberes que se quedan “al otro lado de la línea” – los saberes populares, femeninos, rurales, indígenas, etc – desaparecen de la realidad, se vuelven inexistentes y son expulsos también de lo que es legitimado como conocimiento alternativo al interior del universo simbólico dominante. La categoría de Oriente, de hecho, es la única con dignidad suficiente para ser el Otro, aunque inferior por definición Por otro lado, l@s indi@s y l@s negr@s son asociad@s a los saberes inconmensurables e incomprensibles: creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas y subjetivas. La negación epistemológica, entonces, se articula con una negación ontológica (ibidem).

En este cuadro, las prácticas pedagógicas descoloniales son aquellas que *desnortizan* la razón única de la modernidad occidental, que se esfuerzan de transgredir la negación ontológico-existencial, epistémica y cosmogónico-espiritual, que piensan *a partir de* y *con* genealogías, racionalidades, saberes, sistemas de civilización y de vida radicalmente *otros*(Walsh,2013). Estas pedagogías son producidas en contextos de marginalización y lucha. Las luchas sociales, de hecho, constituyen el escenario pedagógico por excelencia donde l@s participantes ejercen sus pedagogías de *des-aprendizaje*, *re-aprendizaje* y *aprendizaje*(ibidem).

En particular, la vocación decolonial-pedagógica de los movimientos sociales se articula en dos momentos: 1) uno de-constructivo de las pedagogías dominantes, que se basan en el silenciamiento epistemológico y en la negación ontológica de todo lo que no encaja en la monológica y violenta geopolítica del conocimiento capitalista-colonial y en su sujeto conscientemente individualizado, europeizado, masculinizado y racionalmente capaz de controlar emociones y deseos (Motta & Esteves,2014). 2) El otro constructivo de las alternativas que emergen de las comunidades y de los sujetos que exprimen saberes encarnados, orales populares, espirituales, locales y otras formas de relacionarse con el yo, la tierra, el/la otr@, el cosmos (ibidem). La construcción de alternativas es una práctica de larga duración, que implica la movilización de todos los recursos intelectuales posibles, tanto para avanzar en el análisis y en la comprensión, cuanto para dar impulso a las acciones de cambio (Walsh,2013).

Un ejemplo del encuentro entre pedagógico y decolonial en la práctica de los movimientos sociales es individuado por Walsh (ibidem) en la memoria colectiva. La referencia específica de la autora es en el uso de la memoria colectiva hecha por los movimientos afro-descendientes del Pacífico Ecuatorial, afectado por las complicidades construidas por narcos, intereses capitalistas y minerarios, y en la indiferencia del Estado.

Recuperar, reconstruir y hacer revivir la memoria colectiva sobre territorio y derechos ancestrales, haciendo de esta recuperación, reconstrucción y re-vivencia procesos pedagógicos colectivos, permitió consolidar comprensiones sobre resistencia-existencia frente al vasto horizonte colonial y relacionarlas con el momento actual. Contribuyó también para restablecer y reforzar relaciones de aprendizaje intergeneracional y, a su vez, de generar reflexiones sobre caminos pedagógicos- prácticos para construirse y seguir adelante. Escribir esta memoria colectiva, esto es, colocar en palabras las memorias y las enseñanzas que vienen

de la tradición oras para ser utilizadas […] fue una componente clave en la pedagogización afro-decolonial. […] El propósito […] es postular y posicionar el significado profundo y vivido de la diferencia afro-ancestral, no como reliquia o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio, de donde todavía confluyen saberes, cosmovisiones, espiritualidades y el bienestar colectivo (pp.64-65).

Movimientos sociales como espacios generativos de teorías pedagógicas

A partir de las reflexiones expuestas hasta el momento, es posible formular una última significativa pregunta: ¿en su realidad de contextos donde se viven junt@s procesos multi-dimensionales, problematizantes y siempre inacabados de aprendizajes; en su interlocución conflictiva y transformadora con la sociedad; en su lucha decolonial finalizada a la transgresión y a la superación de los dispositivos coloniales que a través todas las esferas de la existencia, los movimientos sociales se pueden volver lugares de teorización y más especificadamente de teorización pedagógica?

Ciertamente esta pregunta supone la disponibilidad para la puesta en cuestión del paradigma dominante de la elaboración del pensamiento que decreta la superioridad de la teoría sobre la práctica, que debe ser ‘modelada’ a través de la aplicación de la primera. La subversión de este paradigma encuentra en el feminismo un punto de referencia esencial. De acuerdo con Anna Maria Piussi (2011), de hecho, para el feminismo la teoría es la mediación conceptual que permite nominar las prácticas del movimiento político de las mujeres.

La educación popular de inspiración freireiana ofrece un ejemplo emblemático para explorar el papel de los movimientos sociales como espacios generativos de las teorías pedagógicas. La pedagogía freireiana se configura pues como una pedagogía de movimiento, en el sentido que es generada, problematizada y reformulada a partir de las prácticas de los movimientos sociales (Streck,2009). El testimonio de esta característica se encuentra, antes que nada, en la trayectoria existencial de Freire, ligada de forma íntima con su elaboración teórica (Freire,2003). Su concepción político-pedagógica puede ser adecuadamente entendida solo en relación con los movimientos sociales en los cuales el pensador brasileño se implicó y la realidad de la participación popular en que estos se insertaban.

En particular, Danilo Streck (2009) identifica tres grandes momentos de construcción de la obra de Freire, a partir de su relación con los movimientos sociales: “la emersión de lo popular en América latina”, “la universalización de la obra freireiana” y “el compromiso por la democratización y los derechos humanos en su país”. La primera fase se refiere a las décadas de los ’50 y ’60 y, en particular, a los años inmediatamente precedentes al golpe de 1964. En este periodo, en América latina, los gobiernos populistas incentivaban la inclusión de las masas populares en la sociedad que hasta aquel momento las tenía excluidas, favoreciendo formas de movilización popular, que – si bien que orientadas funcionalmente a la realización de reformas de modernización, a la promoción del progreso económico y al mantenimiento de los intereses de poder – acabaron abriendo espacios de participación imprevistos (ibidem). Carlos Brandão y Raiane Assumpção (2009) esclarecieron que, más allá de la política de los gobiernos populistas y de la constitución de nuevas formas de organización de las clases populares, otro elemento fundamental para la emergencia histórica de la educación popular es la constitución de grupos de intelectuales militantes relacionad@s con el mundo estudiantil, universitario, religioso y de los partidos. En este sentido la educación popular nace como un movimiento de educadores/as comprometid@s en la realización de un trabajo político junto a las clases populares a través de la educación (ibidem). Los movimientos socio-educativos en estos años están muy ligados a la acción gubernamental. L@s autores/as señalan numerosas iniciativas pero es sobre todo el Movimiento de la Cultura Popular (MPA) en el que Freire se implica más, como co-fundador y coordinador de la División de la Educación, antes, y después de la División de la Investigación y del proyecto de Educación de Adultos. El objetivo principal del MPA es aquel de democratizar el saber y la cultura y favorecer el acceso a la educación a través de un trabajo pedagógico *con* y *para* las clases populares (Araújo,2005). Estas iniciativas político-pedagógicas tienen como objetivo el de revolucionar los modelos tradicionales y hegemónicos de los programas educativos dirigidos “a los sectores menos aventajados de la sociedad” que, conformados en una lógica compensatoria, reafirman de hecho su subordinación (Brandão & Assumpção, 2009). La utopía que las anima es hacer saltar y sistematizar, en fuerte colaboración con las clases populares y en los espacios de su organización, un saber enraizado en la cultura del pueblo, en un proceso que empieza desde abajo, que transforme totalmente el proyecto educativo y, en síntesis, de la propia sociedad (ibidem).

Por la primera vez surge la propuesta de una educación que es popular no porque

su trabajo se dirige a obreros y campesinos excluidos de forma prematura de las escuela, sino porque lo que ésta “enseña” se vincula orgánicamente a la posibilidad de creación de un saber popular, por medio de la conquista de una educación de clase, instrumento de una nueva hegemonía (ibidem,p.32).

Freire, que en esos tiempos es el directos del Servicio de Extensión Cultural (SESC) de la Universidad de Pernambuco, es invitado por el Gobierno de Rio Grande do Norte para realizar una campaña de alfabetización de l@s adult@s, financiada por la Alianza para el Progreso, un contradictorio programa de ayudas financieras promovido por los Estados Unidos. De esta oferta comienza la histórica experiencia de Angicos, donde el método Freire de alfabetización-conscientización es utilizado sistemáticamente por primera vez, permitiendo la alfabetización en tiempo récord de 300 adult@s , obreros, amas de casa, lavanderas, artesanos. Después de este éxito, el gobierno nacional encarga Freire de la coordinación del Plan Nacional de Alfabetización. Sin embargo, los sueños, las transformaciones, las formas de participación inéditas que se vivieron en aquellos años fueron bruscamente interrumpidos por el golpe de estado de 1964, que, deponiendo el gobierno de João Goulart, dio inicio a 20 años de dictadura militar en Brasil (Vittoria,2011).

Sin embargo, la sufrida experiencia del exilio – al cual Freire es obligado junto a much@s otr@s brasileñ@s por su compromiso ‘subversivo’ al servicio del pueblo – a través de formas no previstas por la violencia que reafirmó el orden constituido, se vuelve una condición de posibilidad no solo a nivel de radicalización y profundización teórica de su pensamiento, sino también por su universalización (Streck,2009). En los años del exilio y, especialmente, gracias al trabajo en el Consejo Mundial de las Iglesias, Freire vive y viaja en diversos países, renovando y re-elaborando su perspectiva político-pedagógica, a la luz de los desafíos actuales de los contextos “prestados” y de la discusión con intelectuales y movimientos sociales de los cinco continentes: movimientos por la independencia de las ex-colonias portuguesas en África; comunidades de migrantes en Francia y Suiza; movimientos obreros en Italia; movimientos por los derechos civiles en Estados Unidos (Freire,2003). En ‘Pedagogía de la Esperanza’, por ejemplo, Freire explicita la influencia que tuvieron las críticas de pensadoras feministas en relación al uso del masculino ‘neutro’ en sus escritos, sobre su comprensión del papel de la transformación del lenguaje en la transformación del mundo, motivando así el uso conjunto de femenino y masculino que empieza a adoptar en sus últimas obras, La influencia de las reflexiones y de las prácticas feministas se expresa también en la complejización y la creciente de-esencialización del concepto de opresión,

entendido cada vez más como un conjunto de múltiples y controversias posiciones de dominación (Weiler, 1991; Bell Hooks, 1994;). De forma parecida, en la última parte de la producción freireiana, se registra una sensibilidad más profunda respecto a la dimensión étnico-cultural de las dimensiones de dominación, denunciada con mucha fuerza en la escena internacional por el movimiento negro y por los movimientos por los derechos civiles (Mayo,2008).

Como señala Streck (2009), la pedagogía de Freire se configura como una pedagogía de movimiento también en un sentido profundamente existencial: es una pedagogía que nace desde desplazamientos, cruces, salidas, retornos y tráficos de ideas. En 1979, con la amnistía posibilitada por la re-apertura democrática, Freire vuelve a Brasil y retoma su compromiso por la democratización y los derechos humanos (ibidem). Por más o menos dos años dirige la Secretaria de Educación de São Paulo, durante el gobierno de Luiza Erundina del Partido de los Trabajadores – que también contribuyó a crear. Las transformaciones que inicia a favor de la escuela pública se basan en cuatro áreas de acción: la democratización del acceso a la escuela, la mejoría de la calidad de la educación, la democratización de la gestión de las escuelas municipales, la promoción de un movimiento de alfabetización de jóvenes y adultos (MOVA-SP), que luego inspiró iniciativas parecidas en otras ciudades (Torres, O' Cadiz, Wong, 2002).

Los años '80 se caracterizan por una renovada efervescencia de los movimientos sociales, después de casi dos décadas de clandestinidad, resistencia y un trabajo silencioso político-educativo llevado adelante por las organizaciones de la izquierda de base y especialmente por la Iglesia progresista de la Teología de la Liberación, que influencia – y es influenciada por – Freire. Los movimientos sociales emergen de nueva en la escena brasileña, con mucha más autonomía en relación al poder estatal. Como testimonio de la profunda confianza que Freire tiene en los movimientos sociales como agentes de transformaciones políticas y educativas, much@s comentadores/as citan la última entrevista concedida por el pensador brasileño pocos días antes de morir, cuando, a propósito de una marcha realizada por el MST en la capital, afirma:

Estoy absolutamente feliz por estar vivo y acompañar todavía esta marcha que, como otras marchas históricas, revelan el ímpetu de la voluntad amorosa de cambiar el mundo, de esta marcha de los llamados Sin Tierra. Yo moriría feliz si viera un Brasil lleno, en su tiempo histórico, de marchas. […] Los Sin Tierra constituyen hoy, para mi, una de las expresiones más fuertes de la vida política y

de la vida cívica de este país. […] Lo que están haciendo, una vez más, es probando ciertas afirmaciones teóricas de analistas políticos, de que es preciso incluso pelear para que se obtenga un mínimo de transformación.

(entrevista concedida el 17 de abril de 1997 a Luciana Burlamaqui de TV PUC)

Por otro lado, basándose en lo que que auspiciado por el propio Freire, los movimientos sociales continúan siendo no solo los herederos de su pensamiento, sino también sus re-iventores. De hecho, la propuesta freireiana se afirma hasta hoy por su eficacia con la que facilita, a partir de situaciones concretas y dialógicas de participación, la elaboración de contribuciones teóricas y metodológicas, que las amplían, las recrean, las conectan con otras matrices de pensamiento crítico (Manfredi,2009).

Conclusiones

Las reflexiones de estas páginas se vieron guiadas por una idea central: los movimientos sociales son lugares privilegiados de educación, especialmente en relación a las personas jóvenes y adultas. A partir de este presupuesto, exploré la compleja red de enlaces entre movimientos sociales y educación con base en una teoría de referencia que articula las aportaciones de la pedagogía popular, de las teorías feministas y del pensamiento decolonial. Por lo tanto interpreté los movimientos sociales como contextos de aprendizajes, sujetos educativos, laboratorios de decolonización de los saberes y espacios generativos de teorías pedagógicas. Se trata de dimensiones interdependientes que presentan muchas superposiciones. La importancia de argumentar su lazo constitutivo con la educación crítica, surge de la necesidad de circunscribir las especificidades de los movimientos sociales como espacios de ejercicios crítico de la ciudadanía, con el objetivo de sustentar sus prácticas frente a las injusticias crecientes, a la precarización de la existencia humana y de la emergencia de nuevos agregados políticos que, aunque reivindiquen raíces populares, no educan para leer críticamente el mundo y para transformarlo.

Bibliografía

Araújo, Ana Maria (2005). *Paulo Freire uma história de vida*. São Paulo: Vila das Letras.

Ballestrin, Luciana (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.11, 89-117.

Beisiegel, Celso (2010). *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana.

Brandão, Carlos, Assumpção, Raiane (2009). *Cultura rebelde. Escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Insituto Paulo Freire.

Contini, Maria Grazia (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.

Dolci, Danilo (1985). *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*. Roma: Armando.

Ferrando, Stefania (2011). È già politica? *Via Dogana*, n. 97, 25-30.

Fleuri, Reinaldo (2009). Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder. In Jason Mafra et al. (orgs), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*(pp. 171-181). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.

Freire, Paulo (2003). *A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Glória (2011). *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Trabalho encomendado pelo grupo Educação e Movimentos Sociais (33ª Reunião Anual da Anped), Caxambú.

Gramsci, Antonio (2010). *L'alternativa pedagogica. Antologia a cura di Mario Manacorda*. Roma: editori riuniti university press.

Grybowski, Cândido (1987). *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do*

*campo.*Petrópolis: Vozes e FASES.

Hooks, bell (1984). *Feminist theory: from margin to center*. Cambridge: South and Press.

Libreria delle donne di Milano (1998). *Non credere di avere dei diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne*. Torino: Rosemberg & Sellier.

Lugones, María (2011). Hacia um feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, v. 6, n. 2, 105-119.

Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, n. 9, 73-101.

Lutte, Gerard (2001). *Principesse e sognatori nelle strade in Guatemala*. Roma: Kappa.

Manfredi, Silvia (2009). Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In Jason Mafra et al. (orgs), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*(pp.139-150). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.

Mayo, Peter (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Carlo Delfino.

Mignolo, Walter (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, 101.1, 57-96.

Morin, Edgar. (2005). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva. Intervista a cura di Antonella Martini*. Roma: EDUP.

Motta, Sara, Esteves, Ana Maria (2014). Editorial: The Pedagogical Practices of Social Movements. *Interface: a journal for and about social movements*, v. 6, n. 1, 1-26.

Muraro, Luisa (1995). Oltre l'uguaglianza. In Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*(pp.105-134). Liguori: Napoli.

Nussbaum, Martha (2014). *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*. Bologna: il Mulino.

Piano, Maria Giovanna (2006). La pedagogía del oprimido. In Dolors Monferrer et al. (orgs), *Fórum Paulo Freire V encuentro internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida*(pp.245-254). Xàtiva: Institut Paulo Freire de España e Crec.

Piussi, Anna Maria (2011). *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa*. Relazione, Università di Verona, Verona.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In E. Lander (org), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latino-americanas*(pp.201-245). Buenos Aires: CLACSO.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs), *Epistemologias do Sul*(pp. 31-83) *.* São Paulo: Cortez.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Fiorentina.

Streck, Danilo (2009). Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In Jason Mafra et al. (orgs), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*(pp. 63-72). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.

Tommasi, Wanda (1995). Il lavoro del servo. In Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*(pp. 59-84). Napoli: Liguori.

Torres, Carlos Alberto, O' Cadiz, Maria del Pilar, Wong, Pia Lindquist (2002). *Educação e democracia. A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.

Vittoria, Paolo (2011). *Narrando Paulo Freire por uma pedagogia do diálogo*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Walsh, Catherine (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In Catherine Walsh (org), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*(pp. 23-68). Quito: Abya Yala.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas .* Trabalho apresentado (XII Congreso ARIC-Associacion Internacional pour

la Recherche Interculturelle), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Weiler, Kathleen (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Rewiew*, v. 61, n. 4, 449-475.

Notas

[1] Este artículo es dedicado a la memoria de Marielle Franco, activista afro-brasileña asesinada el día 14 de marzo de 2018 en Rio de Janeiro.

[2] En relación a la realidad italiana, se puede citar como ejemplo la imposición de la obligación de las vacunas para l@s niñ@s hasta con la amenaza de su exclusión de la escuela, sin ninguna abertura para puntos de vistas divergentes expresados por much@s ciudadan@s , en la mayoría de los casos padres de est@s niñ@s, que siguen siendo tachados de ignorantes, contrarios a la ciencia y fanáticos.

Entre la paz precaria y la paz profunda. La experiencia colombiana

María Camila Macías Amaya y Carlos Salgado Araméndez [1]

Introducción

Colombia es un país con una vieja tradición de conflictos armados. El Informe de un grupo de la academia preparado para la Mesa de La Habana – en la cual se hizo la negociación entre el gobierno y las FARC- hace una referencia a las 8 guerras civiles de carácter nacional y 14 en el ámbito regional desatadas en el siglo XIX, a las dos guerras con el Ecuador, la guerra con el Perú (siglo XX), los múltiples levantamientos sociales y populares acallados con violencia, la Violencia bipartidista –así, llamada con mayúscula- de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, la larga confrontación con 5 grupos guerrilleros, las confrontaciones con pájaros (paramilitares de los años cincuenta y sesenta) y paramilitares contemporáneos, las disputas con los carteles de la droga, las acciones policivas y militares contra los movimientos sociales, más la permanente injerencia de los Estados Unidos [2].

Incluso hay quienes diseccionan los períodos de las guerras del siglo XIX y afirman contar un número de 45, dadas las confrontaciones entre poderes regionales y de estos con el centro [3]. Si se ha de tener mayor rigurosidad, hay que acoger los argumentos de los pueblos originarios que muestran la debacle de la conquista y la colonia que llegaron a agotar por medio de múltiples violencias, en tan solo cincuenta años entre 1530 y 1580, al noventa por ciento de la población indígena [4], y a promover la más ominosa esclavitud de pueblos africanos subyugados de la manera más cruel [5].

No deja de ser paradójico que el siglo XIX cerró y se abrió el XX con la llamada *Guerra de los mil días*, resultado de la confrontación por el poder entre los partidos Liberal y Conservador [6], que arrastró sus consecuencias a una hegemonía de este último partido durante 30 años, llenos de odio entre las clases, la pérdida de Panamá, el control territorial de terratenientes, la libre acción de empresas transnacionales, y la dura reacción contra sindicatos, colonos y campesinos. Los mismos partidos se transaron en la Violencia de mediados del siglo XX que arrojó mal contadas 300.000 víctimas y un despojo de tierras que se estimó igual al diez por ciento de la frontera agropecuaria [7]. Esta Violencia tranzó los intereses partidistas en el llamado *Frente Nacional*, acuerdo político que repartió el poder

político entre los dos partidos, acuerdo partera de la discriminación política, el surgimiento de las guerrillas, la negación del reparto de la tierra, la represión contra las luchas populares y la organización del país que tenemos ahora y que arroja como saldo ser el segundo más desigual de América Latina en cuanto a distribución del ingreso, de los tres con la estructura más desigual de la distribución de la tierra en el planeta, la mayor crisis humanitaria en el planeta en cuanto a desplazamiento forzado de población y usurpación de sus bienes [8], y el único país del mundo que niega en un plebiscito un acuerdo para terminar el conflicto armado. La *Guerra de los mil días* ha sido en realidad una guerra de más de 200 años. No obstante, la economía de Colombia crece en este siglo al 3.5% promedio anual, la inflación es de un dígito, hay una tasa de cambio relativamente estable y la inversión externa llega y mira con más interés; también es el tercer país en América Latina con la mayor corrupción dentro de las empresas privadas [9].

Interpretar el conflicto armado

¿Cómo es que se da este cuadro? En ello no hay consenso; es más, por emitir interpretaciones acerca de los orígenes y persistencia de los conflictos se ha matado a gente en Colombia. Pero un buen ejemplo de la disparidad en la forma de entender la situación del país, la da el Informe de la *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas* instalada el 21 de agosto de 2014 en La Habana, que convocó a 11 académicos y a una académica para dieran un diagnóstico sobre los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a la persistencia del conflicto, y los efectos e impactos más notorios del conflicto sobre la población. La relatoría elaborada para este Informe por Víctor Manuel Moncayo, "*Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*", presenta las dicotomías de los análisis sobre los orígenes y causalidades, que tipifica en dos corrientes: en torno a sistemas o sobre estructuras y actores o motivaciones individuales.

En cuanto a la primera corriente, entiende que quienes la abordan ven un orden social vigente que responde a las características esenciales del sistema capitalista, caso en el cual entienden la historia ligada a la existencia de sistemas específicos de organización social y económica. En cuanto a la segunda, "*se basa en la identificación de elementos o circunstancias causales con relativa independencia, con alto grado de autonomía, atribuibles a comportamientos voluntarios o deliberados de sujetos individuales o grupales, movidos por intereses de todo*

orden, no necesariamente ligados a propósitos colectivos o societarios".

Según su apreciación, en algunos de los enfoques presentados la insurgencia es apreciada como "una anomalía que de alguna manera es preciso superar" y se ve, según los autores, como consecuencia de:

- "la incapacidad de nuestras instituciones liberales de garantizar universalmente un mínimo de civilización política" (Francisco Gutiérrez).
- "fruto de decisiones individuales determinadas por factores de exclusión" (Gustavo Duncan).
- "respuesta a las imperfecciones o deficiencias del Estado o a la precariedad de sus propiedades básicas que en cierta forma la han provocado" (Jorge Giraldo, Daniel Pécaut, Torrijos y María Emma Wills).
- "expresión de rebelión frente al incumplimiento de los deberes del Estado" (Javier Giraldo).

En otros informes de los académicos, señala Moncayo, está siempre presente el vínculo entre insurgencia/subversión y capitalismo, así:

- "se comprende en el sentido más general y abstracto en términos de las respuestas espontáneas u organizadas de las clases subalternas de la sociedad contra un orden que se sustenta en la apropiación privada del trabajo social, en la concentración de la riqueza y la desigualdad socioeconómica…" (Jairo Estrada).
- "contrainsurgencia como propiedad del sistema" (Renán Vega).
- "momentos vertebrales de la violencia a partir del problema agrario" (Darío Fajardo y Alfredo Molano).
- "dimensiones complejas del Estado como condensador del régimen vigente" (María Emma Wills).

Como se observa, la extensión y complejidad de los conflictos armados colombianos arrojan una gran dispersión de interpretaciones, tan así, que los dos relatores debieron abordar sus diferencias en la lectura de los informes con dos relatorías. Eduardo Pizarro, uno de los relatores, tituló su relatoría "*Una lectura múltiple y pluralista de la historia*" y consideró que los informes permiten abordar los siguientes ejes temáticos:

- La determinación del tiempo histórico.
- Las continuidades y rupturas entre el período de la Violencia y el conflicto

actual.
- La caracterización del conflicto armado interno.
- La determinación de los agentes responsables.
- Los factores que han incidido en la emergencia de las guerrillas en los años sesenta y de los paramilitares en los años ochenta.
- La valoración del Frente Nacional.
- Los factores explicativos de la nueva ola de violencia a partir de los años ochenta.
- Los factores que han incidido en la prolongación del conflicto armado en Colombia a diferencia del resto de América Latina.
- El universo de víctimas, los sufrimientos padecidos y las responsabilidades de los distintos actores.
- Los impactos de la violencia en la cultura, la democracia, la equidad y la protesta ciudadana.
- La caracterización de la rebelión armada en Colombia, ya sea ésta caracterizada como legítima o, al contrario, como una guerra injusta.

EL título ya citado de la relatoría de Moncayo marca las diferencias apreciativas, que se trasladan a los ejes temáticos de su lectura:

- Orígenes y causalidades.
- Insurgencia y contrainsurgencia.
- La necesaria comprensión de nuestra historia.
- La formación de nuestros estados nacionales y en especial del estado colombiano.
- La instauración del capitalismo y la violencia propia de la transición.
- El desarrollo capitalista y nuevas dimensiones de la conflictividad.
- La reorganización neoliberal en la nueva época del capitalismo: nuevas condiciones de la dominación y la resistencia:

  - El auge de las políticas neoliberales y la Constitución de 1991.
  - La economía de los narcóticos y la complejidad del conflicto.
  - El paramilitarismo, expresión esencial de la contrainsurgencia.
  - El régimen autoritario uribista y la abierta confrontación armada de toda insurgencia.
  - Los tiempos recientes: persistencia de la subversión y la nueva realidad capitalista.

Leer los conflictos armados colombianos no es una tarea fácil. Hay una trayectoria

analítica de larga data [10] que aborda múltiples perspectivas que han dado para que todos los actores involucrados justifiquen sus acciones, en medio de las cuales pobladores, víctimas activas y pasivas, organizaciones populares, ecosistemas y territorios han tenido que sufrir la precarización de sus condiciones de existencia porque quienes ejercen los controles políticos y económicos también han sabido funcionalizar los conflictos armados para desvalorizar los derechos políticos y sociales e imponer sus intereses.

Razones que movieron a los dos actores a negociar

Álvaro Uribe (presidente en dos períodos entre el 2002 y el 2010) prometió aplastar a las FARC y no pudo. Ni siquiera logró consolidar un acuerdo con el Ejército de Liberación Nacional -ELN- durante tres años de acercamientos y diálogos. Por el contrario, durante sus dos gobiernos los desplazamientos forzados alcanzaron la suma de 3.253.860 y 3.633.840 víctimas [11], 4.382 personas del común fueron víctimas de asesinatos por agentes del Estado entre el 2002 y 2008 para hacerlos pasar por guerrilleros y cobrar por ello ascensos y dinero –lo que se conoce como “falsos positivos” [12]-, y un grupo significativo de miembros de sus gobiernos fueron encarcelados o investigados por corrupción y relaciones con grupos paramilitares y narcotraficantes, incluidos cuatro ministros [13]; también es cierto que propinó fuertes golpes militares a las guerrillas y recuperó ciertos niveles de seguridad a partir de la militarización de la vida social. No obstante, Uribe logró posicionar el miedo y su falsa promesa de vencer a las guerrillas como herramientas de acción política para sobrevivir con su partido Centro Democrático.

En estos contextos, ¿por qué Juan Manuel Santos, elegido presidente para el período 2010-2014 y reelecto para 2014-2018, y las FARC se involucraron en una negociación para la terminación del conflicto armado? Algunas de las razones de parte del gobierno, son las siguientes:

- Presión de un contexto internacional que tiende a resolver conflictos armados por la vía negociada. De hecho, la posibilidad de un acuerdo de libre comercio con los Estados Unidos estuvo detenido por años por los altos índices de violación de los derechos humanos, en particular, de sindicalistas y defensores de estos derechos.
- La dinámica de la economía y de los mercados, en particular, de América Latina, pendientes del desarrollo de obras de infraestructura comunes y de tranquilidad en los territorios para las inversiones extranjeras.
- Una cierta sensibilidad a viejos principios liberales, que hablan de incorporar a

segmentos de la población y a restaurar ciertos derechos básicos, que llevaron al Presidente a proponer la Ley de Víctimas y argumentar el pago de la deuda social con los habitantes del campo.
- El cambio en la comprensión sobre lo rural, que lleva a la necesidad de copar todos los territorios y explotar todos los recursos, para lo cual los conflictos armados son un obstáculo sustancial.
- La necesidad de un nuevo ordenamiento político local, territorial, que permita la fluidez de las nuevas relaciones e inversiones que se quieren promover.
- Una fuerte voluntad política para reconocer el conflicto armado y adelantar la negociación.

Por su parte, algunas de las razones de las FARC se estiman de este tipo:

- Un contexto internacional que cerró canales de apoyo a la lucha armada.
- Las negociaciones de conflictos armados en otros contextos internacionales que influyeron fuertemente en el sentido de dar prioridad a los derechos políticos.
- La presión militar, que llegó a medrar los cuadros dirigentes y medios de las guerrillas.
- El cambio en las dinámicas de los conflictos y de los territorios, ahora objeto de formas diferentes de uso y apropiación que les exponen mucho más a desacuerdos con sus poblaciones. Los nuevos conflictos territoriales son más extendidos geográficamente y han llegado a ser más relevantes que el conflicto armado mismo en cuanto a la estabilidad de las poblaciones y su acceso a recursos comunes, privados y públicos.
- El interés de las FARC de participar, de otra manera, en la política que define los rumbos de lo local y territorial, que también les abre un espacio en lo nacional.
- Una fuerte voluntad política para adelantar la negociación.
- Mayores grados de autonomía de los movimientos sociales, que encuentran que la guerra dificulta la puesta en práctica de sus agendas programáticas.

Como se puede apreciar, si se aborda el sentido de la negociación más allá del interés por la resolución de un conflicto militar o de un espíritu voluntarista, se entiende que aquello que está puesto en juego confronta la consolidación de unos intereses económicos y políticos muy poderosos que buscan ampliar su radio de acción a todos los territorios y recursos disponibles en ellos, con una visión que trae al presente el proyecto político inicial de las FARC de generar algo de inclusión y de democracia en el reparto de los recursos, en particular la Tierra, y la participación

en las decisiones políticas.

La pertinencia de estas razones para abordar la negociación debe apuntalarse en dos argumentos adicionales que se estiman muy importantes. Primero, el cambio en la perspectiva de lo rural; segundo, el papel del Estado.

El viejo modelo agrarista, centrado en un cómodo desarrollo concentrado de la agricultura en un máximo de

5 millones de hectáreas de 22 millones disponibles, más la dejadez estatal y social frente al comportamiento de terratenientes que aumentaron el poder sobre la tierra a partir de la combinación de prácticas legales e ilegales que les lleva a controlar entre 38 y 40 millones de hectáreas en pastos para un hato ganadero promedio de 25 millones de cabezas, cuando no deberían usar más de 15 millones según la disposición ecosistémica, sumados al reconocimiento parcial de las sociedades campesinas, dio paso en el mundo político y académico a una visión de lo rural cuya prioridad no es lo agropecuario sino la amplitud de los territorios con todos los recursos disponibles en ellos para que sean objeto de las inversiones de capital.

Bajo este modelo agrarista, el Estado central no tuvo la necesidad de extender sus aparatos y los derechos a los territorios y las poblaciones que no rendían rentas atractivas para el capital y los grupos de poder. En tal caso, los terratenientes, la fuerza pública y una que otra entidad regularon las relaciones por encargo del Estado. En otros casos, los grupos guerrilleros fueron los reguladores de las relaciones sociales y políticas. Bajo esta perspectiva, el Estado colombiano es el responsable directo de los conflictos que han desangrado por el país, al omitir una política integral, de extensión de derechos, a todo el territorio nacional.

Hoy día, cuando los agentes del capital requieren entrar a los territorios tras minerales, petróleo, agua, recursos biogenéticos, energía, resulta más eficiente desde su lógica negociar el conflicto armado que funcionalizarlo como en el pasado. Este hecho es una de las barreras más fuertes para la implementación del Acuerdo firmado entre el gobierno y las FARC, como se mostrará más adelante en cuanto al rol que asumen diferentes instancias del Estado y de la sociedad.

Oportunidades que abre la negociación

Esta lectura no es una negación de la pertinencia y utilidad de la negociación del conflicto armado y su contribución a la construcción de la paz. Por el contrario, se

considera que si la negociación es exitosa, en términos de lograr el fin de la lucha armada, habrá una transición en el marco de las relaciones de todos los actores que puede implicar las siguientes oportunidades:

- Recomponer la situación crítica de las regiones y territorios abatidos por los actores armados.
- Recomponer los poderes que atenazan la política local, si es los liderazgos sociales no son asesinados.
- Poner valores éticos a la democracia, si ayuda a descomponer el narcotráfico, recomponer el sentido de lo público, apoyar el reconocimiento de actores y avalar procesos de redistribución de activos.
- Inclinar la balanza hacia grados de integración o autonomía de actores desvalorizados como el campesinado.
- La derecha ya no contará con el conflicto armado para funcionalizarlo, reprimir la lucha social y, por esta vía, justificar la imposición de sus intereses. Esto no quiere decir que terminen ni la coerción ni los conflictos.
- Todos los actores políticos tendrán que entrar en nuevas formas de competencia por el electorado local.
- Se requerirán nuevas formas de control institucional. Por ejemplo, las alianzas público – privadas como forma última de la ejecución de los recursos públicos implicarán ajustes institucionales. ¿Son viables alianzas público – populares en zonas de reserva campesina y territorios agroalimentarios?
- Las organizaciones sociales tendrán al frente un nuevo cuadro para su accionar político: la liberación gradual de las presiones o filiaciones políticas y de la funcionalización de sus luchas, así como mayores grados de autonomía para posicionar sus propuestas.

Sin embargo, estas oportunidades, entre otras muchas, no son gratuitas, como lo muestran experiencias de negociaciones pasadas tanto en Colombia como en otros países. Ellas se dan en un contexto muy complejo y en el marco de un avasallador proceso de globalización hegemónico capitalista, que obliga a trabajar las oportunidades apuntalándose tanto en lo local como en las globalizaciones alternativas y sus mediaciones, pues de lo contrario el ejercicio de la construcción de la paz no será más que aliviar el camino para los grupos de poder.

Por ello, hay al menos dos preguntas claves para las organizaciones populares: ¿Qué Hacer con la autonomía relativa que se gana con el fin de este tipo de conflicto armado?, ¿cómo fortalecer las organizaciones sociales populares frente a los retos de la construcción de la paz sin la acción del conflicto armado?

Por qué tiene sentido la participación de la sociedad

La llamada *sociedad civil* es un recurso muy manido cuando se trata de hablar de participación. En muchas ocasiones se habla de ella como si fuese un ente homogéneo cuando, por el contrario, es una de las cajas de resonancia de los múltiples impactos e interpretaciones de los conflictos armados. La *sociedad civil* puede llegar a consensos momentáneos, que se disuelven una vez los intereses de cada parte entran en juego. Por ello, no parece un recurso válido en lo general para suponer la construcción de la paz como un hecho tras una negociación. Los resultados del plebiscito convocado en Colombia para avalar o no el Acuerdo de La Habana es un ejemplo deplorable del falso optimismo frente a la *sociedad civil*.

Si traemos los argumentos ya expuestos frente a las razones consideradas por las partes para avanzar en la negociación, se cae en cuenta que la negociación y la construcción de la paz son un pulso que involucra fuertemente a la sociedad. Hay distancias muy grandes entre ganaderos, agricultores, inversionistas, empresarios, sindicatos, campesinos, indígenas, mujeres, ambientalistas. Los primeros, los dueños del capital financiero para inversión, ven la terminación del conflicto armado como la oportunidad para extender rápidamente sus negocios y subordinar ecosistemas, territorios, poblaciones y poderes políticos, bajo el amparo de sus prácticas corporativas, legales e ilegales, de control y captura del aparato estatal; Garay llama a estas prácticas de “cleptocracia” [14]. Los segundos, piensan usualmente en establecer la resiliencia entre ecosistemas y poblaciones para definir nuevos rumbos de las comunidades.

Así que la participación de la sociedad no debe entenderse ni en términos generales ni en singular, porque la construcción de la paz demanda en particular agendas que abran el debate sobre el tipo de sociedades en las que queremos vivir. Frente a las agendas hegemónicas de los grupos de poder hay que concurrir con las agendas alternativas sociales populares, so pena de construir una paz precaria, dominada por quienes desatan conflictos que, a juicio de Moncayo, reproducen el orden social vigente.

En esta perspectiva, desde lo social popular habrá que construir un sujeto social que llene de contenido la paz, que desde lo *público* y lo *común* objete y elimine las condiciones de su precariedad, razón por la cual tendrá que preguntarse y cuestionar el modelo institucional que permitirá dar sostenibilidad a una política para la paz, por el cómo lograr que la sociedad colombiana en general reconozca la importancia de debatir y apropiar estos procesos, y valorar el papel de los sujetos y

actores vulnerados, por las nuevas articulaciones rural – urbanas que han de impedir que los circuitos globales anulen a las comunidades locales y por las acciones políticas, incluidas las partidistas, que han de permitir la transición a la paz.

En tiempos en los cuales se llevan a cabo negociaciones con el ELN, vale la pena tender un puente entre lo acordado en La Habana y la eventual agenda de Quito, que se estima amplia por las diferencias en el enfoque y el método que propone esta guerrilla. En principio, es útil entender que ninguna agenda de negociación abarca toda la temática de las reivindicaciones sociales. La pretensión de totalidad de estas agendas es una quimera puesto que difícilmente quienes representan el establecimiento han de ceder a cambios estructurales amplios, justamente por la correlación de fuerzas en la mesa de negociación. Las agendas han de verse entonces en un sentido de tránsito hacia nuevos estadios que requerirán un concurso muy sólido de las organizaciones sociales populares y políticas. En esta dirección, el Acuerdo de La Habana y el eventual de Quito pueden encontrar campos comunes en los siguientes puntos:

- El reconocimiento de conflictos conexos, es decir, que si una agenda no plantea un tema en específico, se puede actuar sobre él desde otros ángulos. Por ejemplo, si bien la agenda de La Habana no habla en específico de la minería, si es clara en que los usos del suelo rural son preferentemente para la agricultura campesina, de donde se desprende que la minería no es la prioridad.
- Encontrar razones comunes sobre prácticas diversas.
- Considerar la constitución de territorios interculturales de diverso orden, como por ejemplo que la propuesta de zonas de reserva campesina no riñe, en cuanto a la defensa de los territorios, con la propuesta de los territorios agroalimentarios y mucho menos con los consejos comunitarios y resguardos indígenas.
- No es posible construir paz, si una base ambiental para la paz.
- ¡El horizonte está siempre en la comunidad!
- Lo social es endeble sin sus articulaciones con lo político.

A la precariedad de la paz corporativa hay que responder con agendas sociales populares.

Avances en la implementación del Acuerdo de La Habana

El Acuerdo firmado entre el gobierno colombiano y las FARC-EP gira en torno a los siguientes seis (6) puntos:

- *Desarrollo Rural:* Fondo de tierras, Sistema de información catastral multipropósito, Formalización y Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial –PDETS–.
- *Participación Política:* Estatuto a la oposición, Garantías a la seguridad para el ejercicio de la política, Participación ciudadana, Acceso a medios, Reforma electoral y Circunscripciones especiales.
- *Fin del Conflicto:* Zonas de concentración y entrega de armas, Reincorporación política, Financiación y asistencia y técnica, Curules, Reincorporación económica, Acreditación y tránsito a la Legalidad y Unidad especial de investigación.
- *Drogas:* Sustitución de cultivos, Tratamiento penal diferencial, Consumo y salud pública y Narcóticos.
- *Víctimas:* Comisión de la Verdad, Unidad para la búsqueda de personas desaparecidas y Justicia Especial para la Paz –JEP-.
- *Implementación:* Plan Marco.

Estos seis puntos están puestos en juego desde finales del 2016, cuando se firmó en el Teatro Colón de Bogotá la refrendación hecha al Acuerdo de La Habana como resultado del plebiscito de octubre ese mismo año. Para hacer una referencia a los avances en la implementación del *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera –AF–* entre las FARC-EP y el gobierno, es importante señalar dos dificultades. La primera, la victoria del NO en el *plebiscito* de octubre de 2017 marcó un antes y un después en la medida en que se modificó el acuerdo inicial con 190 ajustes tendientes incorporar las demandas de la campaña ganadora, basada, como se demostró en infundios como que Timochenko –líder de las FARC- sería Presidente y llevaría el país al “castrochavismo” [15]. Pero pese a los cambios introducidos, los seis puntos del Acuerdo inicial lograron mantener las mínimas reformas propuestas, como aquella del agro, la ampliación democrática, el fortalecimiento de las garantías de la oposición política, el alcance y composición de la justicia transicional, entre otros puntos.

La segunda dificultad refiere al fallo de la Corte Constitucional que modificó parcialmente el Acto Legislativo –AL- 01 de 2016 denominado “fast track” (vía rápida), que establecía un procedimiento especial para expedir todas las leyes

necesarias a la implementación del AF. La modificación del AL se sustentó con el argumento según el cual la vía rápida representaba un desequilibrio en los poderes, en especial a favor del gobierno nacional y en contra del Congreso, cosa que la reforma permitiría a éste intervenir, proponer y hacer debates para discutir artículo por artículo el Acuerdo [16].

Meses después, el 11 de octubre de 2017, la Corte Constitucional emitió un comunicado en el que anunció la exequibilidad del Acto Legislativo número 2 de 2017 que modificó la Constitución con el propósito de dar estabilidad y seguridad jurídica al AF-. El tribunal constitucional estableció que las instituciones y autoridades del Estado tienen "la obligación de cumplir de buena fe con lo establecido en el Acuerdo Final", sentencia que sin duda oxigena y blinda el proceso de implementación.

Frente a los hechos señalados, se presenta un resumen del balance hecho por el *Observatorio de Seguimiento a la Implementación del Acuerdo de Paz –OIAP–* al 5 de enero de 2018 sobre los dos periodos legislativos de 2017 y durante los cuales se puso en marcha el mecanismo de Fast Track [17].

1. Se aprobaron en total 5 reformas a la Constitución:

- AL 01 de 2017:

- Jurisdicción Especial de Paz.
  - AL 02 de 2017: Seguridad Jurídica del Acuerdo Final.
  - AL 03 de 2017: Reincorporación Política de las FARC.
  - AL 04 de 2017: Modificaciones al Sistema General de Regalías.
  - AL 05 de 2017: Monopolio Estatal de las armas.

2. Se aprobaron en total 6 Leyes:

- Ley 1820 de 2016: Ley de Amnistía.
- Ley 1830 de 2017: Voceros de las FARC en Congreso.
- Ley 1865 de 2017: Instrumento para garantizar la seguridad física de excombatientes de las FARC.

- Estatuto de oposición: en revisión en la Corte Constitucional.
- Ley Reglamentaria Procedimiento Justicia Especial de Paz –JEP-: en revisión en la Corte.
- Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria: pendiente de sanción

Presidencial.

3. Quedaron pendientes de trámite en el Congreso 7 proyectos de Ley:

- Adecuación de tierras.
- Modificación Ley de Garantías

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

- Electorales.
- Tratamiento Penal Diferenciado Pequeños cultivadores y cultivadoras [18].
- Judicialización organizaciones criminales.
- Reforma a la Ley orgánica de Planeación.
- Regulación del Sistema Nacional Catastral Multipropósito.

- Adjudicación del uso de baldíos de reservas forestales protectoras productoras.

4. Qué no pasó y que esperaba pasara:

- Del Punto 2, de Participación

Política: la Reforma Política y Electoral perdió su espíritu inicial en el transcurso de su trámite por el Congreso, se desdibujó y cada vez tuvo menos fuerza y contenido reformatorio para fortalecer la democracia interna de partidos a través de las listas cerradas,

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

mecanismos de coaliciones para pequeños partidos o movimientos políticos y la creación de una Corte o Consejo Electoral imparcial, con las facultades necesarias para investigar y juzgar [19].

- Seguido a ello, se encuentra el Acto Legislativo de las Circunscripciones

Especiales Transitorias de Paz –CETP– que tenía como propósito beneficiar a 16 poblaciones y territorios especialmente afectados por la violencia y la exclusión social [20]. El Acto fue negado en la votación del Senado, dejando las CETP sin

aplicación, lo cual hace que el Punto 2 del Acuerdo pierda toda la fuerza sustancial, entendiendo la integralidad y articulación de los seis puntos como aspectos centrales a la democracia participativa.

5. Resumen del Fast Track:

El siguiente cuadro presenta un resumen de lo avanzado durante el período de vigencia de este mecanismo.

Punto del Acuerdo	Proyecto de Acto Legislativo/Ley en trámite	Estado

Justicia – Víctimas	Ley de Amnistía.	Aprobada Ley 1820 de 2016
	Acto Legislativo Jurisdicción Especial de Paz	Aprobado AL 01 de 2017
	Ley Estatutaria para reglamentar el funcionamiento de la JEP.	Aprobada Revisión Corte Constitucional
Participación Política	Voceros de las FARC-EP.	Aprobada Ley 1820 de 2016
	Reincorporación Política de las FARC.	Aprobada AL 01 de 2017
	Estatuto de Oposición.	Aprobado En Corte Constitucional
	Creación de las circunscripciones especiales transitorias de paz.	Pendiente de aprobación
	Reforma político – electoral.	Archivada en último debate
Reforma rural integral	Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria.	Aprobado En sanción presidencial
	Servicio Público Adecuación de Tierras.	Archivada Segundo debate
	Regulación del Sistema Nacional Catastral Multipropósito.	Archivado Primer debate
	Adjudicación del uso de baldíos de reservas forestales protectoras productoras.	Archivada Primer debate
Penal	Tratamiento Penal diferenciado Pequeños cultivadores y cultivadoras.	Archivado Primer debate
	Judicialización organizaciones criminales.	Archivada Primer debate

Implementación	Seguridad Jurídica del Acuerdo Final.	Aprobado AL 02 de 2017
	Reforma Sistema General de Regalías.	Aprobado AL 04 de 2017
	Monopolio estatal de las Armas.	Aprobado AL 05 de 2017
	Instrumento para garantizar la seguridad física de excombatientes de las FARC.	Aprobada Ley 1865 de 2017
	Modificación ley de Garantías Electorales.	Archivada Primer debate
	Reforma a la Ley orgánica de Planeación.	Archivada Primer debate

El OIPA menciona, que “el trámite de las reformas en el Congreso del Fast Track fue lento, y tortuoso y el legislativo no respondió a la urgencia de adecuar un marco normativo para la paz, el Gobierno no termina de ajustar la institucionalidad y el presupuesto para cumplir lo acordado y algunos fallos de la Corte Constitucional envían mensajes contradictorios en torno al espíritu del pacto, mientras crecen las disidencias de las FARC-EP y el asesinato de excombatientes y líderes sociales” [21].

Esto quiere decir que las FARC cumplieron con el Acuerdo en tanto las organizaciones criminales que se oponen a la paz incrementan sus acciones, atizadas por fuerzas políticas legales que se oponen a la paz [22].

Otra evidencia de las tensiones derivadas del Acuerdo está en aquellas dadas en el Congreso de la República y en los medios de comunicación que han conducido a la revisión de puntos importantes del Acuerdo y impugnar a las personas elegidas para la Comisión de la Verdad, hundir las circunscripciones especiales de paz y a generar toda una telaraña jurídica en torno al cumplimiento de los puntos relacionados con la Reforma Rural Integral –RRI- y la participación política[23].

A más de un año de la firma del Acuerdo corregido por el plebiscito, la implementación del AF, su aterrizaje en el Congreso de la República, fue más lento de lo esperado. El portal La Silla Vacía estima que “de los 25 puntos gruesos que desarrollan el Acuerdo, en casi todos (17), salvo algunos como la reincorporación política de las Farc, su financiación electoral y las diez curules fijas que tendrán en

el Congreso, faltan muchas cosas por hacer. En lo que más falta es en los puntos más polémicos y transformadores del Acuerdo, como el de la Reforma Rural Integral o la Jurisdicción Especial de Paz –JEP–" [24]. Esta última entró en operación el 15 de marzo de 2018 [25].

La implementación del AF ha sido sometida a otra prueba con los resultados de las elecciones legislativas de marzo de 2018, en las cuales se consolidó una mayoría parlamentaria el viejo clientelismo de los partidos políticos tradicionales que quedan con el 67% Senado [26]. Pero también fue elegido un bloque de carácter alternativo-progresista que está dispuesto a jugar a favor de la paz. Las elecciones presidenciales de mayo de 2018 darán las otras claves para las posibilidades que tienen la implementación del Acuerdo, el avance en la negociación con el ELN y el tipo de paz que los grupos de poder querrán construir.

Conclusión

Los escenarios para la implementación de los acuerdos de terminación de los conflictos armados no son fáciles. Independiente de las tensiones que generan, son un punto de apoyo para derruir las viejas estructuras de poder siempre y cuando si las organizaciones sociales y políticas alternativas logran articular sus agendas y sus prácticas. El resumen presentado acerca de la implementación del Acuerdo de La Habana muestra en parte que la acción de los partidos políticos tradicionales refuerza las mismas acciones que han dado lugar a los viejos conflictos y potencia los nuevos. Los proyectos de ley negados o archivados así lo dejan ver. La mentalidad de un amplio sector de la sociedad colombiana que refuerza estas estructuras son otro factor que potencia la precariedad de la paz; al fin de cuentas, muestra que la paz profunda no se puede fiar tanto de la sociedad civil como de las agendas alternativas que sectores sociales y populares han construido históricamente.

Notas

[1] Investigadores del proyecto Planeta Paz, Colombia.

[2] Ver Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas [2015]. ***Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.***Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Bogotá.altocomisionadoparalapaz.gov

[3] Ver Miguel Ángel, ***Las guerras civiles por el poder entre las clases dominantes.***Revista Semana, Bogotá, 22 de noviembre de 2011. http://www.semana.com/opinion/expertos/articulo/viii–las-guerras-civiles-por-el-poder-entre-las-clases-dominantes/324206

[4] Ver Colmenares, Germán [1978]. ***La economía y la sociedad coloniales 1550 -1800***. En *Manual de Historia de Colombia*, Tomo I. Instituto Colombiano de Cultura. Bogotá.

[5] Ver Burgos Cantor, Roberto (editor general) [2010]. ***Rutas de libertad. 500 años de travesía***. Ministerio de Cultura y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

[6] Bergquist, Charles [1981]. ***Café y conflicto en Colombia, 1886-1910. La guerra de los mil días: sus antecedentes y consecuencias***. FAES, Biblioteca Colombiana de Ciencias Sociales, Bogotá.

[7] Oquist, Paul [1978]. ***"Violencia, conflicto y política en Colombia"***. IEC, Instituto de Estudios Colombianos, Banco Popular, Bogotá.

[8] *"**Colombia es el país con mayor desplazamiento forzado en el mundo: ONU".*** El País, 20 de junio de 2016. http://www.elpais.com.co/colombia/es-el-pais-con-mayor-desplazamiento-forzado-en-el-mundo-onu.html Recuperado el 29-03-2018.

[9] El Espectador. *Colombia es el tercer país latino con más corrupción al interior de sus empresas.* Sección de Economía , Bogotá, 28 de marzo de 2018. Recuperado el 29-03-2018. Ver https://www.elespectador.com/economia/colombia-es-el-tercer-pais-latino-con-mas-corrupcion-al-interior-de-sus-empresas-articulo-747130

[10] Ver Sánchez, Gonzalo y Peñaranda, Ricardo [1986]. ***Pasado y presente de la violencia en Colombia.***Segunda Edición, CEREC, Bogotá.

[11] Las cifras del período 2002 – 2010 representan el 45.12% de la población desplazada en el período comprendido entre 1986 y julio de 2016 y sobre un total de 7.210.949 personas desplazadas. Para los mismos períodos el número de víctimas señalado es el 43.52% sobre 8.349.484 víctimas reconocidas. Ver https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Desplazamiento Recuperado el 29-03-2108

[12] Ver *" Fiscalía revela que 4382 personas fueron asesinadas en falsos positivos".* En: https://www.bluradio.com/83597/la-cifra-4382-personas-fueron-asesinadas-en-falsos-positivos-asegura-fiscalia Recuperado el 29-03-2018.

[13] "De las 30 personas más cercanas (al presidente Uribe), 10 están exentos de mayores problemas, dos murieron, 10 tienen investigaciones serias o juicios en proceso, nueve fueron condenados penalmente y uno tiene fuertes sanciones disciplinarias encima pero ninguna investigación pena". Ver *El círculo de Uribe, cada vez más condenados,* en: http://lasillavacia.com/historia/el-circulo-de-uribe-cada-vez-mas-condenado-49957 Recuperado el 29-03-2018.

[14] Salcedo-Albarán, Eduardo y Garay, Luis Jorge (Autores Primarios y Editores) [2016]. ***Macrocriminalidad . Complejidad y resiliencia de las redes criminales.***iUniverse. www.iuniverse.com

[15] Disponible en http://www.vanguardia.com/colombia/375582-la-estrategia-era-dejar-de-explicar-los-acuerdos-gerente-de-la-campana-del-no Recuperado el 28-03-2018.

[16] El fallo retrasó la discusión y, por consiguiente, el avance de la implementación, pero para el constitucionalista Rodrigo Uprimmy, el fallo no es catastrófico para la paz, al menos por tres razones: "i) la Corte precisó que los efectos del fallo son hacia el futuro; quedan a salvo, por este aspecto, las reformas ya aprobadas por fast track, como la ley de amnistía o la reforma constitucional de la JEP; ii) la Corte ha validado el resto del fast track, con lo cual subsiste la competencia del presidente de adoptar ciertos puntos por decreto con fuerza de ley y las reformas constitucionales pueden ser aprobadas en sólo cuatro debates, incluso en sesiones extraordinarias; y iii) las modificaciones que ahora pueden introducir los congresistas sin aval del Gobierno tienen que tener conexidad con el acuerdo de paz y no pueden desconocerlo, pues el fast track existe para implementar el acuerdo de paz y para nada más". Disponible en https://www.dejusticia.org/column/corte-al-fast-track/ Recuperado el 28-03-2018.

[17] Disponible en https://oiap.co/2018/01/12/la-paz-en-deuda/ Recuperado el 25-03-2018.

[18] El 23 de marzo de 2018 la *Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la*

Implementación –CSIVI– del Acuerdo de Paz informó que el Gobierno radicó el Proyecto de Ley No. 197 de 2018 –Senado–, "Por medio del cual se desarrolla el tratamiento penal diferenciado para pequeños cultivadores", el cual desconoce el enfoque territorial del AF, la realidad de quienes están involucrados en los eslabones más débiles de la cadena de cultivo y producción de cultivo de uso ilícito, y desconoce el enfoque de género al no contemplar ninguna medida para las mujeres en situación de pobreza y el étnico al desconocer los usos ancestrales y medicinales que hacen algunos pueblos indígenas como parte de su identidad cultural. Disponible en https://twitter.com/CSIVIFARC

[19] Así lo advirtió el Magistrado del Consejo Nacional Electoral, Armando Novoa: *"la reforma electoral en la práctica estaba siendo un juego de transacciones de mecánica electoral para las elecciones de marzo (de 2018) y el fortalecimiento del pluralismo en el contexto del Acuerdo de paz no ocupaba importancia". En* Relatoría, Panel "*La participación política a un año de la implementación del Acuerdo*" en el marco del Intercambio Temático Nacional: Retos de las organizaciones sociales populares a propósito de un año de implementación del acuerdo, Planeta Paz, Bogotá, 23 y 24 de noviembre de 2017.

[20] Disponible en: http://lasillavacia.com/blogs/mi-plebi-si-tio/cumplirle-con-las-circunscripciones-especiales-y-el-estado-de-derecho-64389

[21] Desde la implementación del Acuerdo de Paz, 205 líderes sociales fueron asesinados. Disponible en: http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/el-mapa-de-los-lideres-sociales-asesinados-en-colombia-184408 . Por otra parte, La Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) informó que en lo corrido de 2018 *han sido asesinados 22 líderes sociales y otros 166 han sido víctimas de amenazas*. Disponible en: http://conexioncapital.co/asesinados-22-lideres-sociales-colombia/ ¿Cómo y dónde están matando a los líderes sociales en Colombia, disponible en: http://pacifista.co/mapa-interactivo-como-y-donde-estan-matando-a-los-lideres-en-colombia/

[22] El Informe Anual del Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas presentado por su alto comisionado para los Derechos Humanos Interconectados el 21 de marzo de 2018, reporta para 2017, 121 asesinatos de defensores de derechos humanos. "Los 84 casos relativos a defensores se atribuyen a grupos paramilitares (54), Eln (4), ex- Farc (3), Epl (1), sicarios no pertenecientes a grupo

conocido (9) y miembros de la fuerza pública (3)". También reporta que "El 64 % de los asesinatos ocurrieron en zonas con una presencia histórica de las Farc. El vacío de poder que dejaron las Farc después de su desmovilización, la falta de una presencia estatal integral y demoras en la implementación del Acuerdo permitieron el ingreso de grupos ilegales y grupos criminales a las zonas, los cuales buscaban asumir el control de las economías ilegales aún existentes, provocando un aumento de la violencia". En Gustavo Gallón, *El desafío rural a la presencia del Estado social de derecho*, El Espectador, Bogotá, 29 de mayo de 2018. Recuperado de https://www.elespectador.com/opinion/el-desafio-rural-la-presencia-del-estado-social-de-derecho-columna-747041

[23] Por ejemplo, frente a la reincorporación económica, solo hasta el 27 de septiembre se aprobó la creación de Ecomún (cooperativa de economía solidaria con el objetivo de promover el proceso de reincorporación económica y social de los miembros de las FARC-EP) donde solamente ha sido aprobado un proyecto productivo en los 26 Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación –ETCR–. Disponible en http://pacifista.co/en-un-ano-a-las-antiguas-farc-solo-les-han-aprobado-un-proyecto-productivo/ Recuperado: 28-03-18.

[24] Disponible en http://lasillavacia.com/la-implementacion-paso-de-tortuga-en-lo-mas-transformador-63924 Recuperado el 28-03-2018.

[25] Disponible en https://colombia2020.elespectador.com/jep/la-jurisdiccion-especial-para-la-paz-abre-sus-puertas Recuperado el 28-03-2018.

[26] Disponible en http://www.eltiempo.com/elecciones-colombia-2018/congreso/resultados-de-elecciones-2018-curules-del-senado-y-camara-de-representantes-192886 Recuperado: 28-03-2018.

Entramados de la educación popular en el siglo XXI y su impacto en el movimiento sindical. Sujeto social para el proyecto de nación desde la educación alternativa

Marco Raúl Mejía (Planeta Paz; Expedición Pedagógica Nacional) [1]

"…la geografía de estos poderes alternativos, la nueva cartografía, está aún aguardando a ser escrita, o realmente está siendo escrita hoy con las luchas, resistencias y deseos de la multitud."

Anthony Negri [2]

Esta cita, por venir de alguien que desde el pensamiento crítico radical se plantea las profundas modificaciones de este tiempo y la manera cómo los grupos oprimidos y explotados vamos a tener que construir las nuevas formas de ellos, ilustran bien el sentido de las páginas que encontrará el lector a continuación, en donde intento caracterizar este nuevo momento en la lucha social y cultural de los maestros y maestras como un momento de nomadismo, atravesando el escenario para constituir esas nuevas formas en sus múltiples aspectos.

Los tres asuntos propuestos para este panel han sufrido una profunda reconfiguración. Por ello, cuando hablamos de sujeto social, de proyecto de nación y de educación alternativa, requiere, en el sentido que decimos los educadores populares, partir de la realidad y colocarles un nuevo contexto. Este hace que estos asuntos centrales a la modernidad, sujeto, nación y educación, se modifiquen a la luz de la transformación de las fuerzas productivas que reorganizan la sociedad de este tiempo, y que en muchas ocasiones hace que sigamos interpretando un mundo que ya no es, con categorías que no explican suficientemente aquello que queremos transformar. Ello hace también que muchas de las luchas se sigan librando con comprensiones y escenarios de pasado.

El aspecto más importante de los tiempos que corren es la incertidumbre sobre el tipo de educación y escuela que se necesitan, y esto se vive en todos los escenarios educativos en cuanto el asunto central es estar viviendo la cuarta revolución industrial –la del trabajo inmaterial y los sistemas de la ciencia artificial y la

información– y saber que la tercera –la de la microelectrónica– se vivió en 40 años, es decir, cualquier humano en cualquier lugar del planeta nacido hace 50 años, le ha tocado vivir dos revoluciones con todas sus características y de acuerdo a su lugar para tragedia o favorecimiento. No en vano, la OIT en un informe reciente muestra cómo 200 millones de personas han quedado desempleadas, y señala para los próximos tres años, esto es, hasta 2020, 8 millones de nuevos desempleados [3].

De igual manera, el informe de OXFAM llevado a la cumbre de Davos del año 2017 [4] señaló que, en el 2010, 386 personas las más ricas del mundo poseían la misma riqueza de los 3,500 millones más pobres, mostrando cómo en 2016 ya eran solo 62 personas las que poseían ese capital y a estas personas se les había incrementado su capital en ese período en 43% y a la mitad de la población se le había disminuido en un 38%. Esto ha levantado las alertas. La OIT ha solicitado a algunas universidades un estudio sobre pérdida de trabajos con la entrada del internet de las cosas (IoT, toda clase de aparatos digitales que se conectan al internet y cumplen distintas funciones) y la cuarta revolución industrial, ha conformado la comisión para los próximos tres años sobre el trabajo del futuro. Nos encontramos también que algunos países comienzan a establecer la renta básica única, el primero en establecerla este año fue Finlandia.

El impacto de estos cambios acelerados coloca a la educación frente a la necesidad de realizar las transformaciones para adecuar la escuela a un nuevo momento de la sociedad (cambio de época) y el capital para sus intereses de acumulación y control, en donde para los movimientos es muy difícil dar respuesta hoy, sin recrear la acción y el pensamiento crítico, en donde el resto de la sociedad mira con indiferencia y a veces con sospecha, las viejas formas que no se transforman; allí se hace necesario construir las luchas en coherencia con los desafíos de este tiempo, siendo urgente un tipo de protesta con propuesta.

Esos cambios a nivel más amplio, se ven hoy con claridad en las búsquedas que abren países que han estado en los lugares más altos de las pruebas PISA, como Finlandia, quien construye un nuevo proyecto de nación para esa cuarta revolución industrial y hace una reforma curricular para ello, denominada “phenomenon based learning” [5] en el cual profundiza la investigación como proceso pedagógico y entra de lleno a la integración curricular desde los proyectos temáticos, para no mencionar el boquete que en la discusión norteamericana han abierto los debates a las leyes educativas planteados por la señora Diana Ravitch [6], quien fue una de sus principales arquitectas.

Para el pensamiento y la acción transformadora, se pone al orden del día la necesidad de dar cuenta de estas nuevas realidades, urgiendo nuevos caminos conceptuales, metodológicos, de acción, y de relaciones, lo cual va a requerir ser decantado en una lectura crítica con un nuevo horizonte teórico e histórico, para poder reconocer la manera cómo se desarrollan las luchas y las formas organizativas de este tiempo.

En este sentido, no podemos olvidar para mantener el horizonte emancipador, cómo el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Debemos recordar cómo este nuevo escenario se ha constituido en el largo camino de la modernidad desde unas homogeneizaciones que le han permitido construir un relato único del mundo (patriarcal, monocultural, racista y desigual y de superioridad sobre la naturaleza).

Esta mirada, tanto en su versión liberal o en la más crítica, ha dado forma a explicaciones universales que niegan e inferiorizan las formas de la singularidad y lo pluriverso, y hoy comienzan a discernirse y replantearse en las nuevas condiciones del mundo y las particularidades de nuestros contextos, dando origen a reconocernos desde nuestras propias narrativas, cosmogonías y epistemologías.

La primera homogeneización sobre la cual se produce esa acumulación del capital es la biótica que, al construir el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de ella, produce un antropocentrismo que va a permitir una visión de exterioridad de la naturaleza, controlada por el tipo de razón descrito por Descartes cuando afirma que solo los humanos razonan y sienten, siendo todos los demás animales “autómatas mecánicos”. En el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el Buen Vivir/Vivir Bien, en el cual se da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza a ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir.

La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato de la modernidad centrado sobre la idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrico y norteamericano, el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo desde una visión de ciencia bajo una sola epistemología, que a su vez permite esa organización de la sociedad entre desarrollo y subdesarrollo, moderno y premoderno, capitalista-precapitalista, conocimiento científico-conocimientos particulares o saberes. A esta mirada desde los sectores críticos y desde la educación popular se ha venido haciendo visible la manera cómo emerge

un Sur, que da lugar a hacer visible la diversidad, la diferencia, en un mundo donde las desigualdades son construidas por esa homogeneización que niega lo diverso y lo diferente y se hace por su negación y por la incapacidad de construir mundos pluriversos.

La tercera homogeneización, en marcha, es la educativa, e intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, que son establecidos a partir del STEM (acrónimo de Science, Technology, Engineering, Mathematics o ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas por sus siglas en inglés, así como la lectura y escritura de ellas), fruto del informe “Una nación en riesgo” [7].

La universalización de esta propuesta se da a través de los organismos multilaterales, para lo cual se construye unos estándares y competencias de referencia universal para vivir en este mundo orientado a humanos cuyo fin es la producción en donde la industria del conocimiento inicia un control sobre la educación, manifiesta en la manera cómo construyen los referentes de sus sistemas de calidad y de evaluación. Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, trabajando un proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades y desarrolla metodologías que hagan posible la expresión de esa diversidad.

En coherencia con los elementos anteriores, se abre un escenario en el cual los replanteamientos se ponen a la orden del día en la esfera de lo contextual, del estatuto del conocimiento, de la pedagogía, de la ética, de la gestión y organización y de las nuevas subjetividades que luchan y resisten, y en el sentido de la cita con que inicio este texto, las respuestas no están en ningún lado, serán una construcción colectiva en un ejercicio colaborativo con errores, aciertos, replanteamientos, como una manera de darle forma a los comunes [8] de estos tiempos. Esto sucede a la vez que vamos encontrando las nuevas maneras de luchar, organizarnos, conceptualizar y construimos las nuevas mediaciones que dan forma a los emergentes mapas de acción y comprensión del siglo XXI, en una relación profunda con nuestras tradiciones.

En búsqueda de las nuevas maneras de las opresiones, de la desigualdad y las resistencias

Pudiéramos afirmar que la síntesis de la lucha de estos quinientos años [9], en los cuales paralelo a la modernidad se ha conformado un horizonte de resistencias al capitalismo que se ha ido configurando entrelazándose con ellos. Y a esas

homogeneizaciones presentadas atrás, las luchas han ido organizando un escenario de conquistas que dan forma a los horizontes de los movimientos que han servido como contestación al proyecto de poder.

Por eso, pudiésemos decir que hoy ese nuevo escenario en el cual la centralidad de la ciencia, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación replantean elementos de la manera cómo habíamos entendido clásicamente el poder. Éste, tanto en su visión liberal como crítica había estado constituido en el entrelazamiento del mundo de la producción (economía) y las formas políticas de control (estado), que condujeron históricamente a las agendas y luchas por la redistribución.

Esta mirada que ha estado acompañando todas las luchas desde el siglo XVIII hasta nuestros días, ha llevado a encontrar que esas múltiples formas de opresión derivadas de negar lo humano diferente, lo cultural diverso, la integralidad de lo humano y la naturaleza, de manera no dicotómica, en cuanto somos naturaleza, se han convertido en los elementos centrales para dar cuenta de las múltiples maneras que toma la desigualdad y la opresión de estos tiempos. En ese sentido, negar la diferencia, la diversidad, la integralidad, ha gestado opresiones que corren no solo por los lugares clásicos de la clase social y de las hegemonías políticas de los sectores dominantes, sino que nos muestran las realidades de la etnia, el género, la diversidad sexual, la edad, condición social, creencias, en las cuales se tejen esas otras maneras a través de las cuales el capital construye sus nuevas formas de control.

Por este camino surge la idea y el reconocimiento de esas otras maneras cómo el poder organiza sus dispositivos de control, no solo a nivel del mundo macro, sino en las esferas micro de la vida cotidiana de las personas y meso del mundo local y la constitución de los procesos regionales en los cuales estamos inmersos. Ello nos lleva a la necesidad de encontrar en el territorio esas nuevas maneras cómo se teje hoy opresión y resistencia, y que debe ser auscultado por todas y todos quienes intentamos construir caminos alternativos.

Desde distintas visiones se nos muestra cómo el poder hoy circula a través de las dinámicas del conocimiento, sus sistemas de producción, de circulación y de almacenamiento, así como también en la naturaleza, en el sentido de reconocerla de manera integral, forja un horizonte de disputa frente a un poder que intenta apropiarse de ella y que para nuestro continente la forma más clara son los asuntos de la mega minería y sus diversos procesos de explotación y que desconoce que

todos somos naturaleza, que esa exteriorización es dominación en su versión patriarcal y antropocéntrica.

También en esa nueva lectura del poder aparece con una fuerza propia la manera cómo la autoridad y el ejercicio de ella construye unos imaginarios [10] en la esfera de la subjetividad, en donde están afincadas no solo las formas patriarcales de ella, sino también la exigencia de replantearla a derechas e izquierdas. Y cada vez más, las lecturas críticas auscultan en ese lugar íntimo en el cual nos constituimos como humanos y es el deseo mostrando cómo él y su materialización adquiere en esta sociedad formas propias de control en la esfera de una patriarcalidad que debe ser reorganizada en un ejercicio de pensarnos como hombres y mujeres sentipensantes en estos tiempos, colocándonos un horizonte de reconocimiento que amplía las de redistribución, haciéndose complementarias.

Esta lectura más amplia del poder, nos lleva a encontrar cómo nuestra actuación humana debe estar organizada de una manera integral que nos permita actuar en la esfera de lo micro, cambiando nuestra vida y los elementos que en ella hacen presencia, como opresión, como desigualdad y en últimas, como gestores que negamos la constitución de lo humano desde las capacidades plenas. De igual manera, nuestro escenario meso está plagado de procesos de control y de poder, así lo encubramos con discursos ideológicos contestatarios y en ocasiones transformadores. Por ello, el cambio de la vida implica también la constitución de nuevas institucionalidades y dinámicas en los cuales los procesos deben ser pensados para ser construidos en comunidad.

Y el tercer escenario de lo macro, en donde siempre intentamos resolver los asuntos de la política y de la economía con un horizonte de toma de poder, encuentra también la necesidad de reconstruir ese escenario en coherencia con los dos anteriores, logrando articular las luchas antisistémicas con nuestra subjetividad y con los escenarios locales y territoriales en los cuales se ejerce la resistencia. Por ello, lo alternativo de estos tiempos se comienza a construir en el sentido de la cita con la cual doy inicio a este texto, a partir de múltiples caminos en los cuales el poder y el poder alternativo es una construcción que debemos labrar día a día en una lucha con nuestra subjetividad y con la manera cómo reproducimos esas formas de control y de poder en los procesos y en las organizaciones, así discursivamente las llamemos “revolucionarias” o más modestamente, progresistas.

Este ejercicio de reconocer lo diferente, lo diverso, la integralidad del mundo y la

manera cómo al negarlas reproducimos opresiones y formas de poder que van por nuestra subjetividad reproduciendo relaciones sociales de control y de poder, están a la base de estas nuevas formas alternativas que comenzamos a buscar, como base sobre la cual se busca refundar la democracia y transformar el campo emancipador, en cuanto lo alternativo mismo va a vivir una reconfiguración en nuestros escenarios y campos de actuación, y a la manera de un acordeón, mueven una melodía en la que están entrelazados lo micro, lo meso y lo macro.

Múltiples procesos de lucha librados en nuestro continente por muy diversos sectores, nos van mostrando que es posible que ellos estén haciendo en nuestras realidades, con actores concretos, estos cambios. Revisemos algunos que nos muestran indicios de que hoy esas nuevas formas están emergiendo en medio de los múltiples conflictos en donde se entremezcla lo nuevo y lo anterior emergiendo todas estas maneras como intentamos construir esos caminos para dar forma a otros mundos posibles. Dejamos los siguientes diez lugares como indicios para ser profundizados y discutir en esas nuevas maneras de luchar, la emergencia de esos otros tiempos y espacios que nos dan pistas, no como lugares puros, sino como lo dice Negri, esa nueva cartografía está aguardando a ser escrita, o realmente está siendo escrita hoy con las luchas, deseos y resistencias de la multitud:

A. La internacional de la educación frente a la propuesta de despedagogización planteada por el STEM y las políticas

de los organismos multilaterales agenciadas especialmente por el Banco Mundial y la OCDE, ha planteado construir movimiento pedagógico como una de las maneras más claras para enfrentar el neoliberalismo en estos tiempos, y vienen promoviendo el

diseño de una estrategia para ello, lo cual ha generado la construcción de proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs).

B. El congreso de los pueblos indígenas celebrado en Guatemala en el 2012, plantea la necesidad de construir un

proyecto de educación propia, recogiendo las experiencias de distintos lugares de América Latina, la cual va a estar basada en sus cosmogonías, en la ley de origen y en sus epistemes. Estas luchas han llevado a que hoy existan en América Latina, 38 universidades

indígenas, rompiendo el patrón homogeneizador de estándares, competencias y derechos básicos del aprendizaje, exigiendo una relación entre conocimiento científico y conocimiento *propio*.

C. En Brasil, el movimiento Sin Tierra ha planteado

una profunda crítica a la educación rural, mostrando cómo con ese nombre se esconde una sociología de lo rural que ha tenido consecuencias nefastas sobre los imaginarios culturales de los campesinos, colocando la ciudad como el único referente de vida bajo las formas de

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

progreso y modernidad, y para ello propone la educación del campo.

D. Los bachilleratos populares en la Argentina, los cuales, a partir de las tomas de fábrica y la falta de escolaridad para los sectores populares, plantean una organización escolar que sea

capaz de recoger a las personas que no tienen la posibilidad de vincularse al sistema formal, plantea un proyecto curricular desde la educación popular que reorganiza el sistema educativo para la media.

E. El movimiento internacional de Fe y Alegría, de origen cristiano católico, ha planteado una

recuperación del proyecto de educación popular y lo ha colocado en un horizonte de capacidades, exigiendo la organización de los currículos de una manera integral, que a la vez que da respuesta a las comunidades que atiende, pedagógicamente realiza un

planteamiento de capacidades (fundamento de lo humano), habilidades, desarrollo del ser en la cultura, competencias, saber hacer transformador en los contextos, cuestionando una mirada solo centrada en el homo faber.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

F. El movimiento de los pingüinos en Chile, desarrollado en el 2006 como un movimiento estudiantil que logra derogar la ley (LOCE), la cual era el modelo para el Banco Mundial y tenía un carácter demostrativo de que sus reformas eran posibles. Este movimiento luego tiene sus

desarrollos en la universidad y en la lucha por su carácter derivó en las conquistas de la gratuidad de ella, que al salir graduados, y unirse al magisterio, se convierten en una savia para cuestionar al colegio de profesores, el estatuto sobre el cual se basa, y en

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

algunos casos da forma a movimientos por otra educación y otro estatuto del maestro y la maestra.

G. En México, la reforma educativa y la organización de un currículo único nacional es enfrentada por dinámicas que se venían moviendo en algunos estados por

construir currículo con particularidades e identidad propia desde los contextos culturales, siendo los dos más reconocidos los del PTO en Oaxaca y PDECEM en Michoacán.

H. En Ecuador, en los inicios del gobierno de Correa, se organizó el proyecto Yachay (la ciudad del conocimiento),

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

el cual buscaba construir una ciudad en donde el centro fueran las transformaciones que se viven en el mundo de la tercera y cuarta revolución productiva ligada a los saberes ancestrales. Luego, derivó en una visión moderna del conocimiento, pero en sus fundamentos es posible

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

reconocer esas relaciones y el reconocimiento de esas distintas formas de conocimiento que dan pistas importantes para la redefinición de la idea de calidad.

I. En Bolivia, la ley de educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez muestran cómo es posible construir un

proyecto educativo nacional que a la vez que enfrenta las políticas internacionales construye desde lo propio. En ese sentido, su currículo está basado en el Buen Vivir, Vivir Bien, y el reconocimiento de las 36 nacionalidades que constituyen el estado boliviano.

Esto llena de contenidos nuevos la ampliación de la idea de derecho a la educación y la disputa por su sentido social colectivo.

J. El paro del magisterio colombiano del año 2017 mostró en su dinámica la emergencia de algunos de esos nuevos elementos,

desde los cuales la lucha misma va mostrando caminos para reformular la lógica y la acción sindical, así como esas otras maneras de entender el derecho a la educación y de lo público en la globalización, y cómo hoy hay que disputar los sentidos por la manera cómo se

están construyendo la educación y la escuela. A manera de pistas para que los dirigentes encaucen la acción, entre sus principales elementos estarían: [11]

. La

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 214

política en

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

el
plie
go:

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

volvimos a un

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

plan tea mie

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual



Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

un gremio

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 220



Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

responsable

de los asun

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

tos de la

sociedad.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Emergen nue

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 226

vas formas

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de
cons
truc

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ción de lo

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 229

polít ico pop

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ular. Visibilizó

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 231

la contrarr

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

eforma edu

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

cativa por

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

decretos y su

proyecto de

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

calidad. Eme

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

rgen otras s

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 238

maneras de

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

organizar las

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 240

comunidades

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

La gloc

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

alización y la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

territorializac

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ión
del
cont

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

rol del capi

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 246

talenta

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

escuela se

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

hizo
visib
le.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Los dos esta

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

tuto
s
prof

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

esio
nale
s

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 252

que dividen

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 253

al magister

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

io se enc uent

ran en la

luch
a.
.La

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

paz como un

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 258

asunto de

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Rizoma freireano · vol. 25 · 2018 · ISSN 1989-0605 · 259

lo político-

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

pedagógico.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

El asunto

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

del trabajo

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

inmateri al

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

com o cent

ra l a
la
soci

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual



Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

s tiem pos.

Pudiéramos seguir mencionando aspectos y experiencias, pero desbordan las cortas páginas de este escrito; sin embargo, existen muchos indicios de que la reconfiguración de la escuela, de la pedagogía, del oficio del maestro y la maestra se está llevando a cabo en un ejercicio donde también se reconfigura la idea de educación pública, gratuita, científica y de calidad para estos tiempos. Y allí una maestra y un maestro capaz de trabajar ciencia y tecnología de punta en las

particularidades de nuestros contextos socioculturales, se convierte en actor central de la sociedad de estos tiempos, a la vez que reorganiza la escuela y la acción colectiva.

Es la oportunidad histórica de que los dirigentes del magisterio asuman con grandeza histórica la reconfiguración, no solo de la escuela y de la educación como un compromiso con la sociedad, para que forme seres humanos integrales y emancipados, sino con el movimiento social en su conjunto y aprovechar las ganancias para iniciar una marcha interna para construir las bases de un movimiento sindical del siglo XXI, que a la vez que lucha por la sociedad luche internamente por una estructura organizacional que hace los aprendizajes propios de un cambio de época y los aplica sobre su propia dinámica.

Como todo camino nuevo, éste está lleno de laberintos y lugares que se ofrecen como alternativa que, por momentos, nos pierden, pero es algo propio del nomadismo de estos tiempos. Acá vuelve el asunto central para la vida colectiva, de construir una dirección que, más allá de personalismos, sea capaz de aprender de otras fuerzas sociales y políticas.

Esta capacidad de reconocer otras experiencias y de mostrar esa manera cómo lo común es una realidad en la organización social y magisterial, iniciando rupturas con esas formas de control molecular propias de ese pasado de una política de “cuadros”, y gestando formas de acción colectiva más incluyentes con las organizaciones sociales, en donde también el poder capitalista reproduce en las luchas internas de sus aparatos gremiales y políticos su control, construyendo las viejas relaciones sociales de dominación a pesar de los discursos críticos de sus dirigencias y militantes. [12]

Esa conversación, para construir lo común como tarea colectiva, irá desatando esos nudos de las organizaciones y construyendo un ejercicio colaborativo que desde lo más interno va posibilitando esas nuevas relaciones y formas de vida en el quehacer cotidiano y en las estructuras de los movimientos, que muestran los nuevos encuentros entre redistribución y reconocimiento.

Emerge con fuerza propia el nuevo horizonte emancipatorio que desata burocratizaciones y controles políticos de aparatos, para hacer posible la emergencia y la invención de otras formas y procesos que avizoren los caminos para la refundación de la democracia, también y desde las organizaciones sociales populares, la potenciación de nuevos actores y la cualificación de las agendas para

acompañar protestas con propuestas.

Esto va a significar un giro para garantizar que va a existir desde la reestructuración y organización una reapropiación colectiva de la política como consustancial al ejercicio gremial y lo político pedagógico fundamento y expresión propia de lo gremial del magisterio. Ello nos permitirá articularnos para participar activamente en la reconstrucción de lo público desde lo popular y de esos patios interiores de la democracia que es nuestra subjetividad, convirtiendo en actores a los afiliados y a los grupos de pobladores y otros procesos con los cuales construimos lo común.

Abrir ese nomadismo organizativo y político para construir esos nuevos indicios del camino exige romper lo que hasta ahora se ha entendido como la “solidaridad de gremio” y abrirnos a reflexionar y a escuchar los cuestionamientos en un ejercicio de diálogo-confrontación de saberes-negociación cultural, para iniciar y construir no solo las búsquedas del tránsito, sino las alertas que tratan de darnos señales de los problemas que encontraremos, buscando dejarnos en el corporativismo, el gremialismo, el maximalismo o un politicismo teórico que no tiene implicaciones en la vida de las comunidades, las escuelas y la organización.

Pistas iniciales para buscar las nuevas formas sindicales

Este camino recorrido nos muestra que son tiempos maravillosos que nos invitan a recrear teorías, prácticas, organizaciones, y nuestras vidas, en cuanto construir otros mundos requiere replantear elementos que siempre han operado como verdades cerradas en nuestras vidas, en nuestros comportamientos y la manera cómo la condición de cambio constante de este momento histórico nos hace nómadas. Por ello permítanme plantear, no en términos de verdad sino en término de reflexiones provocadoras para conversar, y entre todos construir colectivamente esas nuevas maneras de organización. Unos enunciados de temas iniciales que me parecen sustanciales para la discusión y para darle forma a eso que queremos construir en el día a día de unas organizaciones sindicales y populares que sean capaces de expresar e implicar a los actores del mundo que se constituye en este cambio de época.

1. El mundo de la globalización en condiciones de cuarta revolución productiva. Cada vez más se constituye a partir de profundas transformaciones de las formas del trabajo, mostrando infinidad de grupos precarios, parados, y underclass, [13] en donde la

expropiación y explotación capitalista no pasa en forma privilegiada por el salario, sino que existe una expropiación directamente al conjunto de la comunidad, haciendo que el trabajo asalariado sea una de las bases de la sociedad, pero no la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

única.

2. El reparto de la riqueza que siempre ha centrado las luchas, hoy nos coloca que esa repartición como reivindicación va más allá de la sociedad salarial, lo cual implica unas reivindicaciones que se constituyen de otra manera y que son ampliadas para dar respuesta

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

a una estructura territorializada, que funda las nuevas maneras de lo comunitario y lo colaborativo en lo glocal donde se une lo gremial y es reelaborado en las luchas de redistribución, reconocimiento y reexistencia.

3. Mirar el mundo del sindicalismo no solo en el trabajo, sino

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

más allá del trabajo, significa pensar esas situaciones relacionadas a la idea del trabajo socialmente necesario e incluir aspectos como el medio ambiente, las relaciones jerárquicas, la diferencia, la diversidad, el género, las opciones sexuales, y saber impulsar

formas de lucha adecuadas a cada dimensión y momento.

4. Las formas organizativas tienen que ser transformadas radicalmente para evitar que las nuevas formas de control y dominación se apoderen con un señuelo modernizador no

solo de la sociedad, sino de las mismas organizaciones que plantean luchar por su transformación, pero que en el ejercicio de sus prácticas cotidianas organizativas mantienen el control tradicional que impide la refundación con un discurso ideológico progresista que confunde a sus

miembros.

5. La profesionalización de la acción sindical ha llevado a reproducir las formas políticas de cuadros, en la cual la dinámica es llevada desde ciertos liderazgos que reproducen el esquema clientelar, generando una pasividad de los afiliados, que al no

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

estar organizados en el día a día y en sus diferentes entornos escolares, comunitarios y de identidad pedagógica, lo cual implica construir otras formas organizativas, más allá de lo gremial clásico (reticular), siempre delegan en los otros que gestionan para ellos, haciendo muy

lenta la generación de relevo.

6. Las subjetividades rebeldes deben ser reactivadas en la vida de los sindicatos, en cuanto no hay materialidad organizativa y de vida colectiva que no esté mediada por los discursos y las prácticas correspondientes para poder poner

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-25/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

en marcha las formas de subjetividad que cuestionan y que se colocan en un horizonte de transformar sus vidas. En ese sentido, es necesario articular todos los sujetos de la vida sindical a formas organizativas que van más allá de lo social y político en

su entendimiento clásico, señalados anteriormente, y que deben ser reinventadas en lo micro, lo meso y lo macro para darle vida a esa otra organización para estos tiempos.

Son muchos elementos más, pero el límite del tiempo y el espacio no permiten extendernos. Sin embargo, estos seis elementos abren las puertas para una reflexión de más largo aliento que nos permitan, entre todos y todas, conversar e ir cuestionando la manera cómo hoy se transforman y se re-crean las nuevas formas de la organización de los movimientos, para hacerse vigentes en el siglo XXI coherentes con las transformaciones epocales. Si observamos con detalle las diez experiencias reseñadas atrás, son ya las luchas que muestran esas búsquedas alternativas en las cuales podemos ir encontrando huellas para nuestra marcha.

Por ello, la pertinencia se vuelve central a los trabajadores de la educación, porque nos colocan un marco de sentidos para estos tiempos con los cuales orientamos la

acción educativa y pedagógica, en cuanto en él están presentes el proyecto de ser humano, de sociedad y de hombres y mujeres conformándose en la diversidad y en la diferencia, y la manera cómo la pedagogía va a ser la expresión concreta en el acto educativo de esos entendimientos mayores de lo humano, la naturaleza, la ciencia y la sociedad, en el proceso educativo que realizamos todos los días.

Lo más complicado en este tiempo frente a un proyecto que homogeneiza la educación y construye su entramado de calidad con un discurso técnico y de gestión gerencial empresarial, lo cual exige poder reconocer la especificidad en esa tensión que hoy nos debe hacer ciudadanas y ciudadanos del mundo, pero hijos e hijas de la aldea, y esto es darle lugar, en forma urgente, a una reflexión de lo propio, cómo desde acá, desde el sur, nos inscribimos en el mundo de la cuarta revolución industrial.

Un pensador boliviano ha llamado a esto reconocernos viviendo en “sociedades abigarradas”, donde muchos de los elementos que constituyen nuestros discursos básicos de izquierdas y derechas deben aterrizar en lo particular de nuestras formaciones sociales. Entonces, pensar la pertinencia tiene consecuencias profundas sobre los discursos que hemos usado y seguiremos haciéndolo para caracterizar la sociedad de este tiempo, es decir, son tiempos de imaginación para volver a construir explicaciones desde nuestras formaciones sociales para dar lugar también a esa escuela que busca sentido desde lo profundo de nuestras identidades, porque como bien decía el maestro René:

“Si se dice que Bolivia es una formación abigarrada, es porque en ella no solo se han superpuesto las épocas económicas (las del uso taxonómico común) sin combinarse demasiado, como si el feudalismo perteneciera a una cultura y el capitalismo a otra, y ocurrieron sin embargo en el mismo escenario… verdaderas densidades temporales mezcladas, no obstante, no solo entre sí del modo más variado, sino que también con el particularismo de cada región, porque aquí cada valle, es una patria en un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de un modo particular y hablan lenguas y acentos diferentes, sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos. En medio de tal cosa ¿quién podría atreverse a sostener que esa agregación tan heterogénea pudiera concluir en el ejercicio de una cuantificación uniforme del poder?”

René Zabaleta [14]

Notas

[1] Ponencia presentada al Séptimo congreso nacional de educación alternativa CNTE. Ciudad de México, 14-15-16 de diciembre, 2017. Elaborada sobre la base del artículo Luchar, aprender, para construir los movimientos... para volver a luchar. Publicado en la Revista Educación y Cultura. Bogotá. FECODE. 2017, que hace parte de mi libro de próxima publicación: Las escuelas de las globalizaciones en el siglo XXI, reconfiguraciones y disputas, en Ediciones Desde Abajo

[2] Negri, T. y Hardt, M. Imperio. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2001.

[3] OIT. Informe 2017.

[4] OXFAM. Informe Oxfam 2017: desigualdad y concentración mundial. Londres. Oxfam. 2017.

[5] Para una profundización sobre este tema se puede acceder a videos y documentos en la internet, por ejemplo, ver https://www.youtube.com/watch?v=4ipk3dWsrXE

[6] Ravitch, D. Vida e morte do sistema educativo norteamericano. Porto Alegre. 2014.

[7] https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulore278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085

[8] Jiménez, C.; Puello, J.; Robayo, A.; y Rodríguez, M. Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad. Bogotá. CEDEPAZ – Planeta Paz. 2017.

[9] Ver el discurso de Hugo Morales ante la Unión Europea

[10]

A. la verdad como esencia (en lo religioso, en lo político, en lo científico)
B. interpretación dicotómica del mundo (lo propio, lo bueno, lo otro, lo negativo)
C. cosmovisiones totalizantes (interpretaciones correctas)
D. la reducción del

conocimiento a procesos racionales

E. el desacuerdo como enemistad negando la diferencia

F. la patriarcalidad como enunciación y acción

G. la naturalización de la segregación, discriminación y exclusión

H. el ascenso social y cultural como meta de vida

[11] Para profundizar, remito a Mejía, M. R. (2017). Luchar, aprender para construir

los movimientos y volver a luchar. En: Revista Educación y Cultura. No.121. Páginas 21 a 26. Bogotá: Revista de FECODE.

[12] Santos, Boaventura de Sousa. (2018) Izquierdas de todo el mundo ¡uníos! Bogotá: Desde abajo.

[13] Lorey, I. (2016). Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad. Madrid: Traficante de sueños.

[14] Zabaleta, R. Las masas en noviembre. En: Bolivia hoy. México. Siglo XXI. 2014. Página 17.

La educacion en movimiento. Gacetilla de prensa

La educación en movimiento. Gacetilla de prensa