# Rizoma freireano

Vol. 27 · 2019

Rizoma freireano 27. desigualdades sociales, económicas… educación y ciudadanía

Rhizome freirean 27. social, economic inequalities … education and citizenship

Rizoma freireano 27. desigualdades sociais, econômicas … educação e cidadania

Rizoma freireà 27. desigualtats socials, econòmiques … educació i ciutadania

Editores: José Ignacio Rivas Flores, Universidad de Málaga · Ingrid Sverdlick, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-27/

# Sumario

EDITORIAL

La persistencia en las desigualdades educativas. Desafíos para la igualdad en clave de la educación como derecho humano y social
José Ignacio Rivas Flores, Ingrid Sverdlick

ARTÍCULOS

Descolonização do currículo: ou de como não “perder de ganhar com a diversidade”
José Pedro Amorim, Sofia Castanheira Pais, Isabel Menezes, Amélia Lopes

Descolonización del currículo: o cómo “no perder de ganar con la diversidad”
José Pedro Amorim, Sofia Castanheira Pais, Isabel Menezes, Amélia Lopes

Consideraciones hacia una educación ampliada con justicia social. La educación en época del neoliberalismo
Daniel Hernández

Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa
Miquel Àngel Essomba

Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina
Teresa Laura Artieda, Laura Liliana Rosso

Escuela erótica. Paradojas desde el corazón de los talleres de educación sexual integral
Mariana Páez

POEMA

LOS NADIES
Eduardo Galeano

DOCUMENTAL

Machuca
Andrés Wood

# La persistencia en las desigualdades educativas. Desafíos para la igualdad en clave de la educación como derecho humano y social

**José Ignacio Rivas_Flores**, Universidad de Málaga, España
Ingrid Sverdlick, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

La desigualdad en educación se extiende por todos los continentes y países del globo, aunque con diferentes niveles de intensidad y mostrando sus caras más diversas. La pobreza, la diversidad étnica cultural y religiosa, la inmigración, la discapacidad, etc., aparecen como los factores asociados a la situación de desigualdad. Situaciones complejas de un sistema global que se ha asentado sobre las diferencias entre lo que se viene en llamar centro – periferia; o en términos de De Sousa (2019) entre el Norte, occidental, blanco, masculino, urbano, europeo y norteamericano y hegemónico, y el Sur, intercultural, pluriverso, con diversidad de géneros y alternativo. Norte y Sur que no implican necesariamente referencias geográficas, sino simbólicas, que ponen sobre el tapete un escenario político, económico y social que se sostiene, precisamente sobre el ejercicio del poder de unos colectivos (el Norte), sobre otros (el Sur).

Esta división se manifiesta básicamente en torno a tres ejes sobre los que se articulan la jerarquía económica y social, la segregación y las relaciones de dependencia: el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo (Lander, 2000). Cualquier consideración acerca de la desigualdad debe considerar esta perspectiva, ya que establecen el orden hegemónico mundial.

Desde el punto de vista educativo este escenario nos obliga a volver la mirada hacia la vulneración de los derechos, en este caso el derecho a la educación, presente en cualquier situación de desigualdad. Desde el momento en que esta se basa en unas determinadas de relaciones de poder que anulan la condición de sujeto a cualquiera que no esté en el lado adecuado de la línea abisal (De Sousa, 2010), que diferencia lo aceptable, lo deseado, lo adecuado, frente a lo no existente, lo anulado, lo negado. En ese espacio los derechos desaparecen en tanto que no hay consideración de sujeto, aún menos de ciudadano, a los que ahí se encuentran.

El derecho a la educación incluye o se define (si se quiere), al decir de Charlot (2008), como el derecho a la apropiación (construcción y reconstrucción) de

saberes, “de los saberes que tienen sentido y no de simples competencias rentables a corto plazo”, al derecho a la actividad intelectual, a la expresión, a la imaginación y al arte, al dominio del cuerpo, a la comprensión del medio natural y social, al derecho a las referencias que permiten construir relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo (p. 153). Lo cual implica considerar como válidos los saberes propios e idiosincráticos de cualquier colectivo, tenga la condición que tenga. El ejercicio del derecho a la educación solo es posible desde una situación de diálogo y respeto en paridad entre las diferentes formas de conocimiento. Un discurso asentado en el derecho y en la justicia educativa, requiere una mirada compleja sobre la realización del derecho que supere la tradicional responsabilización a docentes, a la escuela, a los niños y niñas y adolescentes y a las familias por los problemas de inclusión e igualdad y que comprenda que los problemas de desigualdad de la sociedad no se resuelven en la escuela.

Al vincular el derecho con la justicia educativa, estamos planteando que la desigualdad se asienta en la injusticia características del escenario socio-político en el que nos encontramos. Desde un paradigma redistributivo, las injusticias son esencialmente socioeconómicas, mientras que, desde el paradigma del reconocimiento, se trata de injusticias culturales enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (Fraser, 2006). Es la misma Fraser quien propone un enfoque bidimensional de la cuestión, alertando que “la superación de la injusticia en casi todos los casos exige tanto la redistribución como el reconocimiento”. De este modo, una mayor justicia requiere propender a la redistribución y a un mayor reconocimiento entre los sujetos a través de la promoción de la participación y la expresión cultural.

El planteo de Boaventura de Sousa (2008) complementa este planteamiento situándolo en una perspectiva más compleja como es la histórica. Este autor plantea que el reconocimiento recíproco debe tener en cuenta el desconocimiento recíproco en el pasado y, el desconocimiento de las injusticias históricas. Dice el autor: “Tenemos el derecho a ser iguales cuando las diferencias nos hacen inferiores; tenemos el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos quita nuestras características en el continente”. Se hace necesario, por tanto, repensar la igualdad desde otra perspectiva que permita reconstruir las relaciones entre los sujetos y colectivos diferentes. Walsh (2007), lo plantea en términos de “mantener la unidad frente a la diversidad” (53).

Estas consideraciones conceptuales nos sirven para pensar que el derecho a la educación, en términos de justicia educativa, reclama redistribución y

reconocimiento. Redistribución en términos de reparto equitativo para la igualdad (que no es lo mismo que la equidad) y reconocimiento desde un enfoque político, lo que comprende la diversidad de identidades en una cultura común (las instituciones educativas). Sin un enfoque decolonial y fundamentalmente sin la solidaridad como asunto central, esto parece impensable. Más allá de las posiciones político – administrativas, el derecho a la educación no pasa solo por conseguir puestos escolares para todas y todos los niños y niñas; ni siquiera por garantizar una educación de calidad, de acuerdo al discurso neoliberal y a la agenda educativa que plantea. Es necesario reconsiderarlo desde la perspectiva de un pensamiento alternativo que construya una realidad distinta.

Los sistemas educativos se mueven en función de propuestas protocolizadas de acuerdo con el modelo hegemónico establecido desde el Norte simbólico. Actúan acordes a una lógica determinada que se mantiene continua en las diferentes propuestas. La única posibilidad de cambio que se maneja desde ese modelo, es el de la innovación; esto es, el de mejorar las mismas propuestas haciéndolas más eficaces. Lo cierto es que no hay un cambio real del modelo ideológico y epistemológico que representa. La desigualdad, por tanto, pervive y se sostiene desde la coherencia de la lógica imperante. Si esta no cambia no hay posibilidad de que haya cambios reales y avancemos en la igualdad y en la solidaridad.

En este punto es necesario acercarse al pensamiento pedagógico de Paulo Freire para pensar el sentido de la educación desde una lógica diferente. Considera Freire que la educación es simultáneamente un acto político, un acto de conocimiento y un acto creador. Para Freire, la liberación es el fin de la educación. Como bien lo señala Gadotti, M. (2003), “La educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos” (p. 134).

El sujeto aprende por medio de su propia acción transformadora, construye sus propias categorías de pensamiento, organiza el mundo y lo transforma. En el pensamiento de P. Freire, la praxis se entiende como “acción más reflexión”, como acción transformadora. La conciencia crítica no puede comprenderse fuera de la Praxis, del par acción-reflexión. No se trata de una toma de conciencia de la realidad en el sentido de mirar al mundo, sino de traspasar la esfera espontánea de aprehensión de la realidad hacia una posición crítica. Es decir, se trata de asumir una posición epistemológica de productor de conocimiento, lo cual requiere a su vez de un compromiso histórico. En esta lógica, conciencia crítica también significa

conciencia histórica. Paulo Freire (1979) va a decir:

“Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto, de “alejarse” de él para quedar con él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo, y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico, solamente éste es capaz, por todo esto de comprometerse” (p.9).

Desde este planteamiento proponemos este monográfico, como un intento de plantear algunos análisis y propuestas que avancen en otra mirada sobre la desigualdad que rompa algunos de los tópicos que se plantean sobre el tema. Los artículos que comparten este dossier, por tanto, manifiestan su preocupación por la educación como derecho en diferentes niveles de la enseñanza y desde contextos diversos. Un eje común emancipador y decolonial atraviesa los escritos, saliendo de la crítica y ofreciendo propuestas concretas para llevar a la práctica política y educativa.

El artículo de Daniel Hernández constituye un agudo análisis acerca de cómo la orientación neoliberal de las políticas educativas, tanto en México como en América Latina, ha contribuido a reproducir la desigualdad, generando mayores niveles de exclusión educativa y social. Se posiciona desde un enfoque freireano al considerar a la educación como práctica de libertad y como “acción social tendiente a la realización del ser humano y por consecuencia representan la condición de algunas acciones afirmativas necesarias para el cambio o reorientación de las realidades derivadas de un modelo que ha demostrado ser artilugio de la exclusión y el desvío de los beneficios colectivos”. Desde aquí, su tono propositivo nos invita a reconocer “los factores que interpelan la urgente necesidad de insistir en la convocatoria hacia la definición de nuevos modelos de desarrollo y de política educativa, o de reorientación de los mismos. Su reconsideración permitirá enfrentar las profundas desigualdades sociales, los procesos de exclusión y de deterioro social que perturban la convivencia y que exacerban las crisis de los vínculos interpersonales y de valores que se identifican considerablemente”.

El artículo de Miquel Essomba nos presenta de una manera clara y propositiva, la experiencia en el trabajo directo dentro de las instituciones educativas bajo el enfoque de la educación comunitaria. Tiene la gran virtud de exponer sintéticamente los aspectos conceptuales y políticos de la cuestión para dar lugar a un análisis experiencial en la aplicación del enfoque. En su desarrollo, plantea a la educación comunitaria como una perspectiva que critica la posición individualista

de la educación y que a través de procesos colectivos es posible recuperar el sentido profundamente social de la existencia. Además de la revisión de la literatura sobre el tema y de los aspectos centrales de la experiencia, es muy interesante la reflexión que se hace sobre los obstáculos que amenazan un desarrollo armónico de la educación comunitaria a la luz de la realidad social y su dinámica. Finalmente, el artículo propone un modelo de formación basado en un ciclo de investigación-acción generador de condiciones previas, basado en una secuencia lógica de aprendizaje individual y colectivo, así como también un marco de referencia para la evaluación de impactos.

El texto de Amelia Lópes se sitúa en el marco de una experiencia universitaria en Portugal, cuya intención es enfatizar la idea de “descolonialización del currículum”, sus sentidos e implicancias en la relación pedagógica. Su planteo es optimista frente a una nueva población universitaria que nos interpela y desafía. El artículo es, por una parte, de una gran riqueza conceptual referida a problematizar la tradicional función de la universidad y a contraponer aportes que fundamenten una pedagogía universitaria “justa”, utilizando para ello al concepto de “descolonización del currículum”. Por otro lado, la presentación y análisis de narrativas de estudiantes y docentes sobre las experiencias desarrolladas en el ámbito de un proyecto, constituye un aporte indudable para seguir pensando y reflexionando sobre los principales desafíos de la pedagogía universitaria.

Por último, el texto de Teresa Artieda y Laura Rosso nos lleva a otra realidad diferente, que nos enfrenta a los procesos de colonización y, por tanto, de marginación y exclusión, en una región especialmente sensible a este tema en el norte de Argentina. El trabajo ofrece una descripción crítica de la situación de exclusión educativa que padecen los pueblos originarios de esta zona, a lo largo de las diferentes etapas educativas. Se revisan las políticas educativas que se han llevado a cabo desde los años 80 y las dificultades de acceso que han representado para los diferentes pueblos originarios, hasta conseguir el derecho a una educación bilingüe. Lo cual no garantiza su inclusión en tanto que la pauperización se ha incrementado de forma significativa. La lucha por la educación es la forma de luchar por el reconocimiento, la identidad y la posibilidad de participación en un Estado excluyente. Se pone de manifiesto la construcción de una alternativa decolonial que permita construir una realidad “otra” desde la horizontalidad y el reconocimiento.

Con estas aportaciones confiamos en ofrecer un abanico amplio, diverso y complejo del sentido de la diferencia en un sistema – mundo cada vez más volcado hacia

políticas neoliberales, centradas en el desarrollo del capitalismo y de las políticas patriarcales y excluyentes que le acompañan. De alguna forma se muestra que existente alternativas al orden establecido que surgen desde la acción de las personas implicadas, comprometidas por el cambio de las políticas y las prácticas establecidas.

---

## Referencias

Charlot, B (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy.* Montevideo: Trilce.

De Sousa, B. (2008). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales.* La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores y Comuna.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.

De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur.* Madrid: Trotta.

Fraser, N. y Honneth, A (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1979). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO

# Descolonização do currículo: ou de como não "perder de ganhar com a diversidade"

José Pedro Amorim; Sofia Castanheira Pais [1]; Isabel Menezes; Amélia Lopes
CIIE/FPCEUP

## Resumo

O artigo enfatiza a ideia de "descolonização do currículo" nos seus sentidos e implicações na relação pedagógica na universidade. Parte-se de uma transformação profunda da universidade nos seus alicerces centrais – o conhecimento e a população a que se refere – para refletir sobre os desafios de uma relação pedagógica inclusiva. Tendo por referência reflexões elaboradas no contexto do projeto HE4u2, com foco em estudantes migrantes e de minorias étnicas, elencam-se conceitos e referências teóricas que possam fundamentar uma pedagogia universitária justa, na qual o conceito de descolonização do currículo assume centralidade; apresentam-se e analisam-se à luz desses conceitos narrativas de estudantes e docentes sobre as suas vivências de inclusão/exclusão; e discutem-se alguns dos principais desafios desta análise para a pedagogia universitária enquanto relação de poder.

**Palavras-chave** : ensino superior, descolonização do currículo, diversidade, minorias

## Introdução

Há algumas décadas que a universidade de tradição europeia está a sofrer alterações profundas, resultantes de constrangimentos e desafios externos e internos. Entre os maiores desafios estão a mudança de conceções de conhecimento e de modos de o produzir e alterações profundas da população estudantil, em termos de quantidade e de características qualitativas, em resultado da ênfase dada à internacionalização e à democratização, mas também dos fortes movimentos migratórios que caracterizam as duas primeiras décadas no novo milénio. Sendo a universidade, em origem e herança, uma instituição de *ethos* profundamente elitista, nomeadamente ao nível das conceções de conhecimento e das formas de o abordar, com replicação na hierarquia social de classe, esta nova população universitária é uma das maiores fontes de interrogação, mas também uma das maiores esperanças de renovação da universidade.

Se a pedagogia universitária é uma dimensão crucial a investir em geral na resposta aos requisitos de uma sociedade a necessitar de criatividade e solidariedade, a mudança da relação pedagógica – na turma, na organização, na instituição – é determinante na reconfiguração das relações sociais na universidade (Mouraz, Lopes e Ferreira, 2013; Torres, Lopes, Valente e Mouraz, 2017) decorrente da mudança da sua população estudantil e da sua nova responsabilidade social.

Isabel Menezes e colaboradores/as têm defendido "uma visão ecológica e situada da responsabilidade social da universidade", o que significa rejeitar a conceção neoliberal da Universidade como uma organização global e abraçar antes a ideia de uma universidade "'agarrada ao chão que ela pisa'", para usar a expressão de Salman Rushdie, que não ignore "as desigualdades, as injustiças e as im /possibilidades de cidadania" (Menezes et al., 2018, p. 405) e que esteja verdadeiramente "ancorada na sua comunidade glocal e fortemente comprometida com a mudança social e a justiça social", dentro e fora dos seus muros (Menezes, Coelho & Amorim, 2017, p. 6, tradução nossa).

Neste texto, assumindo frontalmente este ponto de vista, procura-se contribuir para elaborar sobre princípios organizadores de novas relações pedagógicas na universidade, através de reflexões sobre experiências curriculares recolhidas e problematizadas no contexto do projeto HE4u2 – *Integrating Cultural Diversity in Higher Education*– um projeto europeu, financiado pelo Programa ERASMUS+ (KA3 – *Support for policy reform, Forward-Looking Cooperation Projects*), da Comissão Europeia [2]. Este projeto teve como finalidade contribuir para a identificação de novas estratégias de ensino e de aprendizagem no ensino superior, com ênfase na inclusão de estudantes migrantes e de minorias étnicas. No seu âmbito foi produzido um modelo concetual de abordagem (Menezes et al., 2016), foram experimentadas e identificadas estratégias curriculares, foram elaboradas estratégias a considerar por docentes e restante *staff u*niversitário na integração dos/as estudantes, foi produzido um curso de formação e foram elaboradas recomendações políticas de impacto local e Europeu. No domínio curricular, o projeto permitiu explorar a "mentoria de pares" e a "descolonização do currículo" como estratégias de alto impacto para o acolhimento e a integração de estudantes migrantes e de minorias étnicas no ensino superior.

Neste texto focalizam-se problemáticas centrais emergentes da análise de dados recolhidos no HE4u2 a partir de entrevistas com seis estudantes, três mentores e três professores, no contexto de três unidades curriculares de cursos nas áreas da Educação, das Ciências Exatas e da Engenharia. O texto organiza-se em três

secções. Numa primeira partilham-se perspetivas e conceitos que possam apoiar a fundamentação de uma pedagogia universitária justa, na qual o conceito de descolonização do currículo assume particular relevância. Na segunda, apresentam-se e analisam-se narrativas de estudantes e docentes sobre experiências realizadas no âmbito do projeto antes referido à luz de alguns dos conceitos selecionados na secção anterior. Na terceira discutem-se alguns dos principais desafios desta análise para a pedagogia universitária enquanto relação de poder.

## 1. A relação social na universidade e descolonização do currículo: algumas perspetivas e conceitos

Os apelos atuais à descolonização da universidade (e.g., Mbembe, 2016; Santos, 2017) configuram um projeto que inclui a crítica ao modelo académico dominante, eminentemente eurocêntrico, e em simultâneo a identificação dos contornos de um novo modelo. Sousa Santos (2017) pergunta-se, nomeadamente, sobre a universidade que privilegia a formação de elites e que se perspetiva como uma ilha de conhecimento numa sociedade ignorante, mas também sobre a possibilidade de uma universidade de pensamento livre e independente e capaz de celebrar a diversidade num mundo globalizado.

Muitas desigualdades persistem ou foram aprofundadas no mundo globalizado. Como certeiramente afirma Bauman (1998, p. 45), “a globalização e a localização podem ser faces inseparáveis de uma mesma moeda, mas as duas partes da população mundial parecem viver em lados diferentes, voltadas apenas para um deles, tal como as pessoas na Terra veem e perscrutam apenas um hemisfério da lua” (Bauman, 1998, p. 45). Também na universidade de hoje estes dois lados se tornam visíveis. Com efeito, apesar do acesso e do sucesso serem cada vez mais princípios subjacentes a um conjunto de iniciativas pensadas para todos e todas, continuam a ser evidentes no contexto da universidade diferenças entre os que sempre lhe pertenceram e os recém-chegados – muitas vezes, uns são vistos como convidados e outros como invasores (Puwar, 2004).

Grupos tradicionalmente excluídos têm agora um maior acesso à universidade, mas o seu sucesso está inevitavelmente condicionado, pois não encaixam no padrão construído e reproduzido por e para uma elite e ainda menos nas suas formas hipermodernas. Dimensões que pautam a diferença, como sejam o género e a etnia, entre outras, pré-determinam que alguns e algumas estudantes sejam considerados/as física e intelectualmente mais capazes – porque mais conformes

com a norma e, portanto, com a cultura institucional, com a dinâmica do contexto de sala de aula, com as formas de produção e reprodução do conhecimento que tradicionalmente caracterizam a universidade, etc. Alguns corpos são mais reconhecidos como estranhos do que outros (Ahmed, 2007, pp. 161-162). Carr e Rivas (2018) debruçam-se sobre a "branquitude", referindo-se a construções sociais em torno de grupos sociais que, embora minoritários (em número), alcançam hegemonia no mundo social. O conceito de "branquitude" remete para os privilégios e o poder de que gozam as pessoas de pele branca nas nossas sociedades, mecanismos sociais de privilégio e de domínio branco que têm originado e alimentado a guerra, o imperialismo, a expansão colonial, a escravatura, o genocídio e, acima de tudo, têm configurado formas de resistência a perspetivas alternativas do mundo (Bhambra, Gebrial & Nişancıoğlu, 2018; Carr & Rivas, 2018; Santos, 2007, 2017).

Na reflexão sobre as consequências desta "hegemonia branca" na relação social universitária assumem relevância os conceitos de "auto-desvalia" e de "aderência ao opressor" de Paulo Freire. A auto-desvalia diz Paulo Freire "é [uma] característica dos oprimidos. Resulta da introjecção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'". (Freire, 1972, p. 69). A auto-desvalia está assim próxima da postura de "aderência" ao opressor (Freire, 1972, p. 44) pela qual a "consciência recebedora" se transforma numa "consciência 'hospedeira' da consciência opressora" (1972, p. 46). Também os conceitos de exclusão, discriminação e racismo se tornam pertinentes para dar conta das vivências de estudantes de minorias étnicas ou de países periféricos na interação com pares e professores.

Descolonizar a universidade não significa, então, apenas a eliminação de símbolos e iconografia colonial, implica ter em conta figuras e textos de proveniências tradicionalmente menos representadas na Academia (Makhubela, 2018) e assumir que a história não se conta sempre a partir de um mesmo "lugar" e com uma mesma "voz" – homem, ocidental e branco. Significa também uma inevitável recentração geográfica, física, emocional, cultural e intelectual (Phillips, Whatman, Hart & Winslett, 2005; Mbembe, 2015, 2016). Nomeadamente em sala de aula, torna-se fulcral desenvolver "um espaço em que todos os *habitantes* se sintam credíveis e suficientemente confortáveis para participar" (Autar, 2017, p. 318); um espaço seguro onde a relação, ainda que ténue, dos e das estudantes com o mundo

académico pode ser usada como um espaço de possibilidade, em vez de limitação (Parker, Smith & Dennison, 2017).

Descolonizar a universidade implica então também que a sala de aula e a instituição em geral sejam espaços de reconhecimento, de interações culturais e de construção de identidades. Sendo o conhecimento um eixo identitário central da universidade, a descolonização do conhecimento é uma dimensão fundamental do processo de descolonização da universidade. Como dizem Diversi e Moreira (2009, p. 207), ela "habita o espaço *entre*[lugar intersticial, intermediário], entre vir a ser e ser mais humano, entre ser condicionalmente livre e ser livre […], entre o conhecimento visceral de subjugação e as teorias de opressão".

Enfim, o sentido do papel da Universidade na luta pelos direitos humanos, na defesa de valores como a democracia e a liberdade, implica que a "própria prática da produção de conhecimento e a subestrutura material subjacente" sejam perturbadas (Makhubela, 2018, p. 16). Neste contexto assume relevância o conceito de "epistemologias do sul" de Sousa Santos enquanto "busca de conhecimentos e de critérios de validação do conhecimento que outorguem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, povos e grupos sociais que [têm] sido [,] historicamente, explorados e oprimidos pelo colonialismo e capitalismo globais"; diz ainda Sousa Santos que "[o] Sul é aqui entendido como metáfora do sofrimento humano sistematicamente causado pelo colonialismo e pelo capitalismo. É um Sul que também existe no Norte global geográfico, o chamado Terceiro Mundo interior dos países hegemónicos" (Santos 2012: 40).

## 2. Currículo e vivências de professores e estudantes: narrativas de experiências de inclusão/exclusão

Demonstrando fenómenos de **auto-desvalia e aderência ao opressor** , quando convidados/as a apresentar algo relacionado com a sua "cultura", as/os estudantes receiam que o que possam apresentar não seja do interesse dos seus colegas, de tal modo que chega a surpreendê-los/as o facto de as suas "vivências" despertarem a curiosidade dos pares.

[…] a minha sugestão foi […] que eles trouxessem alguma coisa relacionada com a cultura, com aspetos idiossincráticos das suas vivências. Foi engraçado porque a primeira sessão [foi sobre] competências de comunicação de uma forma geral, na segunda sessão eles tinham um *template* para planearem a apresentação e agora

já estão a decorrer as apresentações. E eu andei pelas mesas a discutir qual era o tema que eles iam apresentar e porquê. Falamos da gestão do tempo, eles têm só uns minutos para fazerem a apresentação, e o que achei interessante partilhar aqui é que quatro [estudantes internacionais] estavam um bocadinho reticentes [sobre] se aquilo que eles iam apresentar ia ser interessante para os outros. Foi muito interessante. [Participaram] os quatro na conversa de *one to one* e uma delas [disse] 'se calhar, vou trazer o carnaval no Recife, porque toda a gente acha que o Carnaval é no Rio de Janeiro, mas se calhar eles acham que lá é que é interessante'. E a colega da Bulgária dizia 'se calhar, vou trazer aspetos da religião pagã, mas isto não lhes faz muito sentido…'. Houve alguma necessidade de reforçar 'é interessantíssimo, eles vão gostar'. E houve já uma primeira apresentação. Foi da colega brasileira que trouxe o tema do carnaval no Recife, que é a região dela. E toda a gente quis saber imenso, estavam a apontar os factos que ela dizia. Ela estava muito ansiosa e no fim disse 'estava tão concentrada na apresentação que não imaginei que as pessoas tivessem esta reação'. Toda a gente lhe perguntou 'o que é que isto quer dizer', e lhe diziam 'estas fotos são tão coloridas, tão bonitas'. Ela ficou surpreendida com o interesse.

**(Professora, Engenharia)**

Uma das consequências da auto-desvalia passa por se considerar que ser diferente significa estar errado. O exemplo citado mostra como é importante o papel do/a professor/a na desconstrução desta ideia e na tentativa de ajustar a aprendizagem àqueles que são os interesses e os desígnios da/o estudante.

Há uma estudante que tenho na formação em Empregabilidade, em que se trabalham questões como elaborar o *curriculum*, planear cartas de apresentação, preparação para entrevistas e assim… e foi muito interessante. Ela trazia um modelo de concetualização de um *curriculum vitae* completamente diferente dos nossos e dizia: 'no Brasil é assim, nós não fazemos nenhuma carta e o *curriculum* vai com frases por extenso'. Eu disse: 'pois, se é assim no Brasil, é assim que vamos fazer para si. Fica a conhecer como é que cá as empresas, por norma, recrutam e o que esperam de um candidato, mas, se no Brasil é assim, conhece a realidade de onde vem melhor do que nós e não há uma receita para todos'. Portanto, ela pôs-se em causa […]. Quando fomos ver individualmente como cada um estava a construir o seu *curriculum* e a sua carta, ela disse 'eu lá não faço assim, mas se calhar não está errado', com a sensação de que se calhar estava a

fazer mal. Acho que eles vêm com esta coisa ‘sou um entre muitos e o que eu faço de diferente vai ser visto como menos bom’.

**(Professora, Engenharia)**

A desvalorização de si está muitas vezes fortemente relacionada com a desvalorização de toda a cultura de pertença:

Na Bulgária, nós não temos nada, nem autores, que sejam interessantes nos trabalhos desta área. […] Se houvesse alguma coisa interessante do meu país, e que a professora dissesse, eu ficaria muito orgulhosa, claro, mas […] não há nada que interesse.

**(Estudante da Bulgária, Engenharia).**

Os dados contêm diversas referências a fenómenos de **exclusão, discriminação e racismo** provocados por professores, mas sobretudo por colegas. Com os/as colegas, é frequente as/os estudantes migrantes e de minorias étnicas terem de mostrar serem “bons” antes de se conseguirem integrar num grupo.

Eu sinto que a minha nacionalidade faz com que eu, às vezes, me sinta excluída. É o meu sentimento. Posso estar errada, mas uma coisa é verdade: é muito difícil ser acolhido pelos colegas. Se você não for entrando, não for mostrando que você é bom […], o que você tem para oferecer, você não consegue, pelo menos no meu curso.

**(Estudante do Brasil, Engenharia)**

Quando formado um grupo, não reconhecem muito a tua capacidade. Nós angolanos somos olhados tipo ‘angolanos, *yah*…, não acrescentam grande coisa ao trabalho’.

**(Estudante de Angola, Engenharia)**

Na verdade, quando se trata de constituir grupos de trabalho, estes estudantes

creem que ficam “no resto”, como as “sobras”. Além disso, quando tentam mobilizar referências dos seus países de origem, os/as colegas não gostam de as usar:

Eles são muito competitivos. Na semana passada, os [colegas] não me incluíram no trabalho de grupo. Eu dei sugestões de bibliografia e eles não quiseram saber. Apresentaram tudo e não me chamaram para apresentar. O trabalho ficou mal. E eu tinha falado que a bibliografia podia ser revista, podia [ser melhorada]. Mas ninguém quis ouvir, não ligaram. [Em termos de trabalhos de grupo] eu fico no resto, eu entro no que sobra. O professor é que me coloca nos grupos. […] Tento trazer referências do Brasil, mas eles não gostam de usar. Não usam. Gostam de usar referência em Inglês, por exemplo. No trabalho da semana passada, não sei por que milagre, eles (colegas) fizeram uma referência à agricultura brasileira, mas foi muito pouco.

**(Estudante do Brasil, Engenharia)**

A exemplificação que referencie as realidades de onde provêm as/os estudantes é uma forma muito pertinente de descolonizar o currículo, de procurar evitar as referências eurocêntricas, muito predominantemente brancas e dirigidas para o “norte”, o “ocidente”, as zonas do mundo com mais poder, não só mas também ao nível económico. De acordo com a Professora de Ciências que entrevistámos, é “muito interessante” dar exemplos relativos aos países dos e das estudantes, como indica o “sorriso na cara” que esses exemplos neles e nelas despertam. Importa é que sejam exemplos positivos, verdadeiros, informados.

Eu comecei a dar exemplos de países de onde esses estudantes eram. Dei exemplo de Moçambique, de Timor. E eles ficam logo com um sorriso na cara. E é muito interessante dar exemplos, neste campo, de coisas que o país deles faz. Portanto, acho muito interessante puxar esses exemplos.

**(Professora, Ciências)**

Por outro, é necessário reconhecer a diversidade como ela é: diversa. Parece um truísmo, mas esta ideia que parece tão óbvia e trivial tem sido de muito difícil compreensão. É necessário evitar as generalizações, os preconceitos e os

estereótipos, as visões simplistas e enviesadas, como quando se fala por exemplo de África como se fosse uma realidade homogénea, “meio negativa”, e não um continente extenso, diverso e rico como de facto é. Esta mesma ideia – tão simples e simultaneamente tão complexa, reiteramos – foi expressa, de resto, pelos mentores na entrevista de grupo.

Mentor 2: Agora, só falando um pouco do que dissemos antes, e de como nos traímos na linguagem… todos nós – a surpresa é que se tratava de uma estudante africana da Zâmbia, ou seja, não falante de português ou de francês…
Mentora: É isso…
Mentor 2: Nós pensamos em África…
Mentor 1: Como se fosse um só país.
Mentor 2: Sabemos que não é mas pensamos como se fosse…
Mentora: Como se fosse um país, é mesmo isso.
[…] Entrevistadora: É.” (Entrevista com mentores, Educação)

A língua é um fator crucial na integração dos estudantes e na relação pedagógica. Em Portugal, é significativa a presença de estudantes provenientes de países africanos. Entre os dez países estrangeiros mais representados no ensino superior português, quatro são, de facto, países africanos: Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique (DGEEC, 2018 [3]). Além disso, a nacionalidade estrangeira mais frequente é a brasileira, representando os estudantes desta nacionalidade cerca de um terço do total de estudantes estrangeiros inscritos. Mesmo quando os/as estudantes provêm de países de língua oficial portuguesa, importa prestar atenção às dificuldades de compreensão dos sotaques do português de Portugal. Com efeito, a língua de comunicação aparece como dimensão fundamental da gestão do currículo e das aprendizagens na “pluriversidade” (Santos, 2017) – linguagem “não é apenas um instrumento de comunicação, mas também uma estrutura de pensamento para o ente nacional. É uma cultura.” (Freire in Freire & Macedo, 1990, p. 120).

A Professora de Educação que entrevistámos refere-se, de forma muito pertinente, à centralidade do reconhecimento da singularidade de cada estudante, nomeadamente através da partilha da sua experiência no país de origem, isto é, mediante a apresentação de um tema e, além disso, pela discussão de textos provenientes dos seus próprios países.

O reconhecimento da singularidade do contexto e da pessoa deles [é fundamental].

E tenho sempre um tempo de aula, normalmente na primeira ou segunda (depende de conseguir falar com o estudante antes) de tutoria de proximidade, para partilha. No caso da Anne foi mesmo sobre o sistema educativo na Zâmbia, no caso do Gilberto também se vai fazer em relação a São Tomé. Embora, à parte disto, eu também vá trazer um texto do país de origem deles que depois vai ser debatido e partilhado no grupo-turma. Mas acho que aquilo que é mais fácil para a integração deles – pelo *feedback* que os estudantes me dão – é a oportunidade de falarem deles, de dizerem de onde vêm, de se exporem, de lhes ser dado tempo de antena em que têm essa oportunidade.

**(Professora, Educação)**

O uso de investigação e investigadores dos países de origem dos estudantes para o desenvolvimento do currículo pode valorizar os estudantes, facilitar a sua integração, mas também valorizar a imagem que os próprios têm do seu país. A estudante da Bulgária, por exemplo, admite que até ficaria orgulhosa se fossem mobilizados exemplos interessantes do seu país.

Ao nível da universidade, a valorização do conhecimento local conjuga-se com o convívio com diversos conhecimentos. Uma estudante da Turquia, matriculada num curso de Ciências, referiu que o seu objetivo, quando veio estudar para Portugal, era estar mais próxima da ciência "global", do conhecimento gerado nos países do centro do sistema-mundo (Wallerstein, 2004) e publicado nas revistas mais importantes do seu campo científico. A este propósito encontramos de novo em Paulo Freire a clarificação inequívoca da importância da adesão ora ao local ora ao global, desdobrando os contextos em diversos níveis de pertença: "Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio (Freire, 1999, pp. 87-88).

## 3. Do colonialismo à solidariedade: para uma nova relação social na universidade

Julgamos ser claro que a integração é uma questão extremamente complexa, nomeadamente por ser vivida de forma muito diferente por diferentes pessoas. Por isso, importa conhecer, e depois reconhecer cada pessoa, de modo a procurar manter com ela as práticas que mais promovem a sua integração. Também por essa razão, as universidades têm muito trabalho a fazer ao nível da recolha de dados, da análise, da reflexão sobre as práticas, da formação de professores e

professoras, em suma, ao nível da sua transformação – em direção a um sistema de ensino superior potencializador da diversidade de percursos.

A promoção da diversidade cultural e a descolonização do currículo não se restringe a estudantes estrangeiros. São diversos os grupos sub-representados no ensino superior: estudantes mais velhos, de primeira geração, com incapacidade, não "brancos", de meios socioeconómicos desfavorecidos, entre outros. Não faz sentido, portanto, reduzir a descolonização da Universidade a questões étnicas (ou de "raça" ou de proveniência), esquecendo a importância do sexo (ou de género ou de orientação sexual) e da classe (ou de capital social e cultural), entre outros aspetos pessoais, culturais e sociais. Por mais que, nesta ou naquela sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos seja visivelmente sublinhada a importância da raça, da classe, do sexo, na luta de libertação, é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais". (Freire, 1997, pp. 94-95).

Daqui decorre que a descolonização do currículo, isto é, da Universidade (entendida em sentido lato), implica uma rejeição inequívoca de todas as formas de exclusão, discriminação e opressão, nomeadamente dentro da Universidade, mas fora dela também; a descolonização do conhecimento impõe que a educação se pense amplamente – os processos de descolonização envolvem também os meios de comunicação social, os sistemas legal e penal, os locais de trabalho, os hospitais, os centros comunitários, os bancos, as igrejas (Sefa Dei, 2016).

Por outro, porque a discussão sobre inclusão e descolonização obriga a "uma constante (re)negociação de poder, lugar, identidade e soberania [num] processo confuso, dinâmico e contraditório" em si mesmo (Sium, Desai & Ritskes, 2012, p. I), os desafios da descolonização do currículo pressupõem necessariamente um conjunto de intencionalidades; ela interpela e põe em causa "quem ocupa posições de poder, […] bem como quem detém poder de decisão, espaço e voz" (Sefa Dei, 2016: 52). Precisamente por isso, Makhubela (2018) reconhece que a descolonização implica assumir uma atitude parcial e se traduz em escolher, necessariamente, o lado das pessoas oprimidas; ou seja, reconhecer, por um lado, as especificidades daqueles/as que o sistema tende a negligenciar e privilegiar, por outro lado, as suas aspirações como ingredientes fundamentais para que a descolonização aconteça.

Como dizíamos num outro lugar a propósito da subjetividade "sul" em Sousa Santos (1995)

o sul implica pensar um mundo alternativo baseado na libertação da vítima e do opressor. Os “nortenhos” (os cientistas) devem dirigir-se para o sul correndo o risco de se tornarem vítimas: ir para o sul para ouvir o sul implica uma desfamiliarização com o Norte, uma desaprendizagem, uma desteorização […]. Para os “sulistas” aprender é eliminar o sul impessoal: no sul existe um vasto campo de desconhecimento, alienação, mascarado de conhecimento e linguagem impessoais, produto do colonialismo do Norte e do imperialismo do Sul.

**(Lopes, 1999, p.200)**

Espera-se, por isso, que, conscientes da diversidade que acolhem, as universidades possam olhar de perto e criticamente, não apenas as suas atuais práticas, mas também a sua cultura institucional de forma mais ampla e informada (Boliver, 2018). Caso contrário, e como dizia o estudante de Angola (Engenharia) que entrevistámos, quem “perde de ganhar com a diversidade” são não só os/as estudantes migrantes mas também as/os restantes estudantes.

---

## Referências bibliográficas

Ahmed, Sara (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory, 8*(2), 149-168.

Autar, Louise (2017). Decolonising the classroom. Credibility-based strategies for inclusive classrooms. *Tijdschrift voor Genderstudies, 20*(3), 305-320.

Bauman, Zygmunt (1998). On Glocalization : or Globalization for some, Localization for some Others. *Thesis Eleven, 54*, 37-49. DOI: 10.1177/072551369805400004

Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, & Nişancıoğlu, Kerem (2018) Introduction: Decolonising the University. In Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial, & Kerem Nişancıoğlu (Eds.), *Decolonising the University*(pp. 1-18). United Kingdom and United States of America: Pluto Press.

Boliver, Vikki (2018). Ethnic Inequalities in Admission to Highly Selective Universities. In Jason Arday, & Heidi Safia Mirza (Eds.), *Dismantling Race in Higher Education. Racism, Whiteness and Decolonising the Academy*(pp. 67-85). Palgrave

MacMillan.

*Carr , Paul, & Rivas- Sanchez, Eloy (2018). Blanquitud* y *racismo* en la educación: Algunas ideas para ayudar a construir escuelas más democráticas . In Marianella Ledsema Narvaez (Eds.), *Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa*(pp. 143-167). Lima: Centro de Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú.

Diversi, Marcelo, & Moreira, Cláudio (2009). *Betweener talk. Decolonizing Production, Pedagogy, and Praxis.* Walnut Creek, California : Left Coast Press.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1997). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo & Macedo, Donaldo (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.

Lopes, Amélia (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais de professores do 1º CEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Tese de Doutoramento – texto policopiado).

Makhubela, Malose (2018). “Decolonise, Don’t Diversify”: Discounting Diversity in the South African Academe as a Tool for Ideological Pacification. *Education as Change, 22*(1), 1-21.

Mbembe, Achille (2015). “*Decolonising Knowledge and the Question of the Archive*.” Lecture delivered at the Wits Institute for Social and Economic Research. Consultado em 29 de Novembro de 2018.

Mbembe, Achille Joseph (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education, 15*(1), 29-45.

Menezes, Isabel, Coelho, Márcia, & Amorim, José Pedro (2017). Social and Public Responsibility, Universities. In Pedro Nuno Teixeira, & Jung-Cheol Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.

[DOI: 10.1007/978-94-017-9553-1_361-1]

Menezes, Isabel, Coelho, Márcia, Amorim, José Pedro, Gomes, Isabel, Pais, Sofia C., & Coimbra, Joaquim L. (2018). Inovação e compromisso social universitário: a universidade “e o chão que ela pisa”. In Aurelio Villa Sánchez (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*(pp. 395-407). Vigo: Foro Internacional de Innovación Universitaria.

Menezes, Isabel, Lopes, Amélia, Amorim, José Pedro, Neves, Tiago, Pais, Sofia Castanheira & Soeiro, Alfredo (2016). *HE4u2. Work Package 1 – Stocktaking Transversal Analysis and Conclusions*. Porto: CIIE, University of Porto TransversalAnalysis_Final.pdf.

Mouraz, Ana, Lopes, Amélia, Ferreira, José Martins (2013). Higher education challenges to teaching practices: perspectives drawn from a multidisciplinary peer observation of teaching program. *International Journal of Advanced Research, 1*(6), 377-386.

Parker, Patricia, Smith, Sara, & Dennison, Jean (2017). Decolonising the classroom:

Creating and sustaining revolutionary spaces inside the academy. *Tijdschrift Voor Genderstudies, 20*(3), 223-247.

Phillips, Jean, Whatman, Sue, Hart, Victor, & Winslett, Greg (2005). Decolonising University Curricula – reforming the colonised spaces within which we operate. In *Proceedings The Indigenous Knowledges Conference – Reconciling Academic Priorities with Indigenous Realities*, Victoria University, Wellington, New Zealand.

Puwar, Nirmal (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Oxford: Berg.

Santos, Boaventura Sousa (1995). *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.

Santos, Boaventura de Sousa (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledge. *Eurozine , 33*, 45–89.

Santos, Boaventura de Sousa (2012). Aquino de Bragança: criador de futuros, mestre de heterodoxias, pioneiro das epistemologias do Sul. In Teresa Cruz Silva, João Paulo Borges Coelho, & Amélia Neves Souto (Orgs.), *Como fazer ciências*

*sociais e humanas em África. Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas*(pp. 13-61). Dakar: CODESRIA.

Santos, Boaventura de Sousa (2017). *Decolonising the University. The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Sefa Dei, George (2016). Decolonizing the University: The Challenges and Possibilities of Inclusive Education. *Socialist Studies / Études socialistes 11*(1), 23-61.

Sium, Aman, Desai, Chandni, & Ritskes, Eric (2012). Towards the 'tangible unknown': Decolonization and the Indigenous future. *Decolonization : Indigeneity, Education & Society, 1*(1), I–XIII.

Torres, Ana Cristina, Lopes, Amélia, Valente, Jorge M. S., Mouraz, Ana (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program. *Teaching in Higher Education, 22*(7), 822-838.

Wallerstein, Immanuel (2004). *World-systems analysis: an introduction*. Duke University Press.

---

## Notas

[1] Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, com bolsa da FCT SFRH/BPD/86182/2012.

[2] Participaram neste projeto a *Université Catholique de Louvain*(Bélgica), a *National University of Ireland Maynooth*(Irlanda), a *Turun Yliopisto*(Finlândia), a *Aristotelio Panepistimio Thessalonikis*(Grécia), a Universidade do Porto (Portugal), a *Universität Wien*(Áustria), a *Johannes Gutenberg Universität Mainz*(Alemanha), sob a coordenação da *European University Continuing Education Network*(Bélgica). Para mais informações sobre o projeto, consultar: http://he4u2.eucen.eu/ .

[3] Cf. InscritosMobCred_2017_2018.xlsx e InscritosMobGrau_2017_2018.xlsx , disponível em 9.11.2018

# Descolonización del currículo: o cómo “no perder de ganar con la diversidad”

José Pedro Amorim; Sofia Castanheira Pais [1]; Isabel Menezes; Amélia Lopes
CIIE/FPCEUP

## Resumen:

El artículo enfatiza la idea de la “descolonización del currículo” en sus sentidos e implicaciones en la relación pedagógica en la universidad. Se parte de una transformación profunda de la universidad en sus fundaciones centrales –el conocimiento y la población a la que se refiere– para reflexionar sobre los desafíos de una relación pedagógica inclusiva. Tomando como referencia reflexiones elaboradas en el contexto del proyecto HE4u2, enfocándose en los estudiantes migrantes y de minorías étnicas, se enumeran conceptos y referencias teóricas que puedan fundamentar una pedagogía universitaria justa, en la que el concepto de descolonización del currículo asume centralidad; se presentan y se analizan, a la luz de esos conceptos, narrativas de estudiantes y docentes sobre sus vivencias de inclusión/exclusión; y se discuten algunos de los principales desafíos de este análisis para la pedagogía universitaria como relación de poder.

**Palabras clave** : educación superior, descolonización del currículo, diversidad, minorías

## Introducción

Hace algunas décadas que la universidad de tradición europea está cambiando profundamente como consecuencia de limitaciones y desafíos externos e internos. Entre los mayores desafíos están los cambios de concepciones de conocimiento y de modos de producirlo y cambios profundos de la población estudiantil, en términos de cantidad y de características cualitativas, como resultado del énfasis puesto en la internacionalización y la democratización, pero también de los fuertes movimientos migratorios que caracterizan las dos primeras décadas del nuevo milenio. Siendo la universidad, en origen y herencia, una institución de un ethos profundamente elitista, en particular en el nivel de las concepciones de conocimiento y de las formas de abordarlo, con replicación en la jerarquía social de clase, esta nueva población universitaria es una de las mayores fuentes de interrogación, pero también una de las mayores esperanzas de renovación de la

universidad.

Si la pedagogía universitaria es una dimensión crucial que inviste, en general, en responder a los requisitos de una sociedad que necesita creatividad y solidaridad, el cambio de la relación pedagógica –en la clase, en la organización, en la institución– es determinante en la reconfiguración de las relaciones sociales en la universidad (Mouraz, Lopes y Ferreira, 2013; Torres, Lopes, Valente y Mouraz, 2017) como consecuencia del cambio de su población estudiantil y de su nueva responsabilidad social.

Isabel Menezes y colaboradores/as han defendido "una visión ecológica y situada de la responsabilidad social de la universidad" lo que significa rechazar el diseño neoliberal de la Universidad como una organización global y abrazar más bien la idea de una universidad "'pegada al suelo que pisa'", para usar la expresión de Salman Rushdie, que no ignore "las desigualdades, las injusticias y las posibilidades de ciudadanía" (Menezes et al., 2018, p. 405) y que esté verdaderamente "anclada en su comunidad local y fuertemente comprometida con el cambio social y la justicia social" dentro y fuera de sus muros (Menezes, Coelho & Amorim, 2017, p. 6, traducción nuestra).

En este texto, asumiendo frontalmente este punto de vista, se intenta contribuir para elaborar principios organizadores de nuevas relaciones pedagógicas en la universidad, a través de reflexiones sobre experiencias curriculares recogidas y problematizadas en el contexto del proyecto HE4u2 – integrating Cultural Diversity in Higher Education – un proyecto europeo, financiado por el Programa ERASMUS+ (KA3 – Support for policy Reform, Forward- Looking Cooperation Projects) de la Comisión Europea [2]. Este proyecto tenía como finalidad contribuir para la identificación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza superior, con énfasis en la inclusión de estudiantes migrantes y minorías étnicas. En ese ámbito, se ha elaborado un modelo conceptual de enfoque (Menezes et al., 2016), se han experimentado e identificado estrategias curriculares, se han elaborado estrategias a considerar por los docentes y el resto del personal universitario para la integración de los/las estudiantes, se ha elaborado un curso de formación y se han elaborado recomendaciones políticas de impacto local y europeo. En la dimensión curricular, el proyecto permitió explorar la "tutoría de pares"y la "descolonización del currículo" como estrategias de alto impacto para la recepción e integración de estudiantes migrantes y minorías étnicas en la educación superior.

En este texto se enfocan problemáticas centrales emergentes del análisis de datos recogidos en el HE4u2 partiendo de entrevistas con seis estudiantes, tres mentores y tres profesores, en el contexto de tres centros de estudios de educación, ciencias exactas e ingeniería. El texto se organiza en tres secciones. En primer lugar, se comparten perspectivas y conceptos que pueden apoyar la fundamentación de una pedagogía universitaria justa, en la que el concepto de descolonización del curriculum vitae adquiere especial relevancia. En segundo se presentan y se analizan narrativas de estudiantes y docentes sobre experiencias realizadas en el ámbito del proyecto previamente referido a la luz de algunos de los conceptos seleccionados en la sección anterior. En la tercera sección se discuten algunos de los principales desafíos de este análisis para la pedagogía universitaria como relación de poder.

## 1. La relación social en la universidad y descolonización del currículo: algunas perspectivas y conceptos

Los llamamientos actuales a la descolonización de la universidad (e.g., Mbembe, 2016; Santos, 2017) configuran un proyecto que incluye la crítica al modelo académico dominante, eminentemente eurocéntrico, y al mismo tiempo identificar los contornos de un nuevo modelo. Sousa Santos (2017) se pregunta, en particular, sobre la universidad que privilegia la formación de élites y que se percibe como una isla de conocimiento en una sociedad ignorante, y también sobre la posibilidad de una universidad de pensamiento libre e independiente capaz de celebrar la diversidad en un mundo globalizado.

Muchas desigualdades persisten o se han profundizado en el mundo globalizado. Como bien afirma Bauman (1998, p. 45), “la globalización y la localización pueden ser caras inseparables de una misma moneda, pero las dos partes de la población mundial parecen vivir en lados diferentes, mirando sólo a uno de ellos, tal como la gente en la Tierra ve y escruta sólo un hemisferio de la luna” (Bauman, 1998, p. 45). También en la universidad de hoy estos dos lados se hacen visibles.

En efecto, a pesar de que el acceso y el éxito son cada vez más principios subyacentes a una serie de iniciativas pensadas para todos y todas, siguen siendo evidentes en el contexto de la universidad diferencias entre los que siempre le pertenecieron y los recién llegados – a menudo, unos son vistos como invitados y otros como invasores (Puwar, 2004).

Grupos tradicionalmente excluidos tienen ahora un mayor acceso a la universidad,

pero su éxito está inevitablemente condicionado por no encajaren en un padrón construido y reproducido por y para una élite y aún menos en sus formas hipermodernas. Dimensiones que marcan la diferencia, como el género y la etnia, entre otras, determinan que algunos y algunas estudiantes sean considerados física e intelectualmente más capaces – porque están más de acuerdo con la norma y, por lo tanto, más de acuerdo con la cultura institucional, con la dinámica del contexto de aula, con las formas de producción y reproducción del conocimiento que tradicionalmente caracterizan la universidad, etc. Algunos cuerpos son más reconocidos como extraños que otros (Ahmed, 2007, pp. 161-162). Carr y Rivas (2018) se inclinan sobre la “branquitud”“, refiriéndose a construcciones sociales en torno de grupos sociales que, aunque minoritarios (en número), alcanzan hegemonía en el mundo social. El concepto de”“branquitud” remite a los privilegios y al poder de que gozan las personas de piel blanca en nuestras sociedades, mecanismos sociales de privilegio y de dominio blanco que han originado y alimentado la guerra, el imperialismo, la expansión colonial, la esclavitud, el genocidio y que, sobre todo, han configurado formas de resistencia a perspectivas alternativas del mundo (Bhambra, Gebrial & Nişancıoğlu, 2018; Carr & Rivas, 2018; Santos, 2007, 2017).

En la reflexión sobre las consecuencias de esta “hegemonía blanca” en la relación social universitaria adquieren relevancia los conceptos de “autodevaluación” y de “adherencia al opresor” de Paulo Freire. La autodevaluación dice Paulo Freire “es [una] característica de los oprimidos. Es consecuencia de la introyección que hacen de la visión que tienen de ellos los opresores. De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su ‘incapacidad’”. (Freire, 1972, p. 69). La autodevaluación está, pues, cercana a la postura de “adherencia al opresor” (Freire, 1972, p. 44) por la cual la “conciencia receptora” se transforma en una “conciencia ‘hospedera’ de la conciencia opresora” (1972, p. 46). También los conceptos de exclusión, discriminación y racismo se vuelven pertinentes para dar cuenta de las vivencias de estudiantes de minorías étnicas o de países periféricos en la interacción con pares y profesores.

Descolonizar la universidad no significa, entonces, solamente, la eliminación de símbolos e iconografía colonial, implica tener en cuenta figuras y textos de procedencias tradicionalmente menos representadas en la Academia (Makhubela, 2018) y asumir que la historia no se cuenta siempre a partir de un mismo “lugar“y con una misma “voz“, hombre, occidental y blanco. Significa también un inevitable

reposicionamiento geográfico, físico, emocional, cultural e intelectual (Phillips, Whatman, Hart & Winslett, 2005; Mbembe, 2015, 2016). En el aula, en particular, se hace fundamental desarrollar un espacio donde todos los habitantes se sientan creíbles y lo suficientemente cómodos para participar" (Autar, 2017, p. 318); un espacio seguro donde la relación, aunque tenue, de los y de las estudiantes con el mundo académico se puede utilizar como un espacio de posibilidad en lugar de limitación (Parker, Smith & Dennison, 2017).

Descolonizar la universidad implica también que el aula y la institución en general sean espacios de reconocimiento, de interacciones culturales y de construcción de identidades. Siendo el conocimiento un eje central de la identidad de la universidad, la descolonización del conocimiento es una dimensión fundamental del proceso de descolonización de la universidad. Como dicen Diversi y Moreira (2009, p. 207), ella "habita el espacio entre [lugar intersticial, intermedio], entre llegar a ser y ser más humano, entre ser condicionalmente libre y ser libre [...], entre el conocimiento visceral de subyugación y las teorías de opresión".

En fin, el sentido del papel de la Universidad en la lucha por los derechos humanos, en defensa de valores como la democracia y la libertad, implica que la "propia práctica de la producción de conocimiento y la subestructura material subyacente" sean perturbadas (Makhubela, 2018, p. 16). En este contexto asume relevancia el concepto de "epistemologías del sur" de Sousa Santos como "búsqueda de conocimientos y de criterios de validación del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, pueblos y grupos sociales que [han] sido[,] históricamente, explotados y oprimidos por el colonialismo y capitalismo globales"; dice también Sousa Santos que "El Sur se entiende aquí como metáfora del sufrimiento humano causado sistemáticamente por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos" (Santos 2012: 40).

## 2. Currículum y vivencias de profesores y estudiantes: narrativas de experiencias de inclusión/exclusión

Demostrando fenómenos de autodevaluación y adherencia al opresor, cuando se les pide que presenten algo relacionado con su "cultura", los estudiantes temen que lo que puedan presentar no sea de interés para sus colegas, de tal manera que llega a sorprenderles el hecho de que sus "experiencias" despierten la curiosidad

de los pares.

[…] mi sugerencia fue […] que trajeran algo relacionado con su cultura, con aspectos idiosincráticos de sus vivencias. Fue divertido porque la primera sesión [fue sobre] habilidades de comunicación en general, en la segunda sesión tenían una plantilla para planificar la presentación y ahora ya están en curso las presentaciones. Y caminé por las mesas discutiendo qué tema iban a presentar y por qué. Hablamos de la gestión del tiempo, ellos tienen sólo unos minutos para hacer la presentación, y lo que me pareció interesante compartir aquí es que cuatro [estudiantes internacionales] estaban un poco reticentes [sobre] si lo que iban a presentar iba a ser interesante para los demás. Ha sido muy interesante. [Participaron] los cuatro en la conversación de uno a uno y uno de ellos [dijo que] 'probablemente traiga el Carnaval de Recife, porque todo el mundo piensa que el Carnaval es en Río de Janeiro', pero [dijo] 'que tal vez piensen que solamente es interesante el de Rio'. Y la compañera de Bulgaria dijo que 'quizás traiga algunos aspectos de la religión pagana, pero que eso no tenía mucho sentido para ellos'. Hubo alguna necesidad de reforzar 'es muy interesante, les va a gustar'. Y ya ha habido una primera presentación. Fue la compañera brasileña que trajo el tema del carnaval en Recife, que es su región. Y todo el mundo quería saber mucho, estaban señalando los hechos de lo que ella decía. Ella estaba muy ansiosa y al final dijo que 'estaba tan concentrada en la presentación que no imaginó que la gente tuviera esa reacción'. Todos le preguntaron 'lo que significaba', y le decían 'estas fotos son tan coloridas, tan bonitas'. Ella se quedó sorprendida con este interés.

**(Profesora, Ingeniería)**

Una de las consecuencias de la autodevaluación es considerar que ser diferente significa estar equivocado. El ejemplo citado muestra cuán importante es el papel del profesor/a en la deconstrucción de esta idea y en el intento de ajustar el aprendizaje para aquellos que son los intereses y los designios de la/del estudiante.

Hay una estudiante que tengo en la formación en empleabilidad, en la que se trabajan cuestiones como elaborar el curriculum, planear cartas de presentación, preparación para entrevistas y así… Y eso fue muy interesante. Ella traía un modelo de conceptualización de un curriculum vitae completamente diferente de los nuestros y decía: 'en Brasil es así, nosotros no hacemos ninguna carta y el

curriculum va con frases por extenso’. Yo dije: ‘pues, si es así en Brasil, así es como vamos a hacerlo para usted. Puede aprender cómo es que, por norma, las empresas aquí reclutan y lo que esperan de un candidato, pero, si en Brasil es así, conoce la realidad de donde viene mejor que nosotros y no hay una receta para todos’. Por lo tanto, se puso en tela de juicio […]. Cuando fuimos a ver individualmente cómo cada uno estaba construyendo su currículum y su carta, ella dijo ‘yo allí no hago así, pero quizás no esté mal’, con la sensación de que quizás estaba haciendo mal. Creo que vienen con esta cosa ‘soy uno entre muchos y lo que hago de diferente será visto como menos bueno’.

**(Profesora, Ingeniería)**

La devaluación de sí mismo está a menudo fuertemente relacionada con la devaluación de toda la cultura de pertenencia:

En Bulgaria, no tenemos nada, ni autores, que sea interesante para los trabajos de esta área. [ … ] Si hubiera algo interesante de mi país, y que la profesora dijera, estaría muy orgullosa, por supuesto, pero […] no hay nada de interés.

**(Estudiante de Bulgaria, Ingeniería).**

Los datos contienen diversas referencias a fenómenos de exclusión, discriminación y racismo provocados por profesores, pero sobre todo por colegas. Con los colegas, los estudiantes migrantes y las minorías étnicas a menudo tienen que demostrar que son buenos antes de poder integrarse en un grupo.

“Cuando se forma un grupo, no reconocen mucho de tu capacidad. Nosotros los angoleños se nos mira tipo ‘angoleños, ya…’, no añaden gran cosa al trabajo.”

**(Estudiante de Angola, Ingeniería)**

De hecho, cuando se trata de crear grupos de trabajo, estos estudiantes creen que se quedan “en el resto”, como las “sobras”. Además, cuando intentan movilizar referencias de sus países de origen, a los colegas no les gusta usarlas:

Son muy competitivos. La semana pasada, [los colegas] no me incluyeron en el trabajo en grupo. Les di sugerencias de bibliografía y a ellos no les importó. Presentaron todo y no me llamaron para presentarlo. El trabajo quedó mal. Y yo había dicho que la bibliografía podía ser revisada, podía [ser mejorada]. Pero nadie quiso escuchar, no llamaron. [En términos de trabajo en grupo] me quedo en el resto, entro en lo que sobra. El profesor me pone en los grupos. [… ] Intento traer referencias de Brasil, pero no les gusta usarlas. No las usan. Les gusta usar referencias en inglés, por ejemplo. En el trabajo de la semana pasada, no sé por qué milagro, ellos (colegas) hicieron una referencia a la agricultura brasileña, pero fue muy poco.

**(Estudiante de Brasil, Ingeniería)**

Ejemplificación que haga referencia a las realidades de las que proceden los estudiantes es una forma muy pertinente de descolonizar el currículo, de intentar evitar las referencias eurocéntricas, muy predominantemente blancas y dirigidas al "norte", al "occidente", las zonas del mundo con más poder, no solamente, pero también en el plano económico. De acuerdo con la Profesora de Ciencias que hemos entrevistado, es muy interesante dar ejemplos relativos a los países de las y de los estudiantes, como indica la "sonrisa en la cara" que estos ejemplos en ellos y ellas despierta. Lo importante es que sean ejemplos positivos, auténticos, informados.

Empecé a dar ejemplos de países de donde estos estudiantes eran. Di ejemplos de Mozambique, de Timor. Y ellos se quedan con una sonrisa en la cara. Y es muy interesante dar ejemplos, en este campo, de las cosas que hace su país. Por lo tanto, creo muy interesante tirar de estos ejemplos.

**(Profesora, Ciencias)**

Por otro lado, es necesario reconocer la diversidad tal como es: diversa. Parece un truismo, pero esta idea que parece tan obvia y trivial ha sido de muy difícil comprensión. Es necesario evitar las generalizaciones, los prejuicios y los estereotipos, las visiones simplistas y sesgadas, como cuando se habla por ejemplo de África como si fuera una realidad homogénea, "medio negativo", y no un continente extenso, diverso y rico como de hecho es. Esta misma idea –tan simple y simultáneamente tan compleja, reiteramos– fue incluso expresada por los mentores

en la entrevista de grupo.

Mentor 2: Ahora, hablando sólo un poco de lo que dijimos antes, y de cómo nos traicionamos en el lenguaje… todos nosotros – la sorpresa es que se trataba de una estudiante africana de Zambia, es decir, no hablante de portugués o francés…
Mentora: Eso es lo que…
Mentor 2: Pensamos en África…
Maestro 1: Como si fuera un solo país.
Mentor 2: Sabemos que no es pero pensamos como si fuera…
Mentora: Como si fuera un país, eso es lo que es.
[… ] Entrevistadora: Si (Entrevista con mentores, Educación)

La lengua es un factor crucial en la integración de los estudiantes y en la relación pedagógica. En Portugal, la presencia de estudiantes procedentes de países africanos es significativa. Entre los diez países extranjeros más representados en la enseñanza superior portuguesa, cuatro son, de hecho, países africanos: Angola, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe y Mozambique (DGEEC, 2018) [3]. Además, la nacionalidad extranjera más frecuente es la brasileña, los estudiantes de esta nacionalidad representan cerca de un tercio del total de estudiantes extranjeros inscritos. Incluso cuando los/las estudiantes proceden de países de lengua oficial portuguesa, importa dar atención a las dificultades de comprensión de los acentos del portugués de Portugal. Con efecto, el lenguaje de comunicación aparece como dimensión fundamental de la gestión del curriculum vitae y del aprendizaje en la "pluriversidad" (Santos, 2017) – lenguaje "no es sólo un instrumento de comunicación, sino también una estructura de pensamiento para el ente nacional. Es una cultura." (Freire in Freire & Macedo, 1990, p. 120).

La Profesora de Educación que hemos entrevistado se refiere, de manera muy pertinente, a la centralidad del reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, en particular mediante el intercambio de su experiencia en su país de origen, es decir, mediante la presentación de un tema y, además, mediante el debate de textos procedentes de sus propios países.

El reconocimiento de la singularidad del contexto y de la persona de ellos [es fundamental]. Y siempre tengo un tiempo de clase, normalmente en la primera o segunda (depende de poder hablar con el estudiante antes) de tutoría de proximidad, para compartir. En el caso de Anne se trataba del sistema educativo en Zambia, en el caso de Gilberto también va a hacerlo en relación con Santo Tomé.

Aunque, aparte de eso, también voy a traer un texto de su país de origen que luego será debatido y compartido en el grupo. Pero creo que lo más fácil para su integración –por la retroalimentación que me dan los estudiantes– es la oportunidad de hablar de ellos, de decir de dónde vienen, de exponerse, de darles el foco para que tengan esa oportunidad.

**(Profesora de Educación)**

El uso de investigación e investigadores de los países de origen de los estudiantes para el desarrollo del currículo puede valorizar a los estudiantes, facilitar su integración, pero también valorar la imagen que tienen de su país. La estudiante de Bulgaria, por ejemplo, admite que estaría incluso orgullosa si se movilizaran ejemplos interesantes de su país.

En el ámbito universitario, la valorización del conocimiento local se conjuga con la convivencia con diversos conocimientos. Una estudiante de Turquía, matriculada en un curso de Ciencias, señaló que su objetivo, cuando vino a estudiar a Portugal, era estar más cerca de la ciencia “global”, del conocimiento generado en los países del centro del sistema-mundo (Wallerstein, 2004) y publicado en las revistas más importantes de su campo científico. A este propósito encontramos de nuevo en Paulo Freire la clarificación inequívoca de la importancia de la adhesión al local o al global, desdoblando los contextos en diversos niveles de pertenencia: “Así como es erróneo permanecer adherido al sitio, perdiéndose la visión del todo, lo incorrecto es también flotar sobre el todo sin referencia al lugar de donde vino (Freire, 1999, pp. 87-88).

## 3. Del colonialismo a la solidaridad: hacia una nueva relación social en la universidad

Creemos que está claro que la integración es una cuestión muy compleja, sobre todo porque es vivida de forma muy diferente por diferentes personas. Por eso, es importante conocer, y luego reconocer a cada persona, para tratar de mantener con ellas las prácticas que más promueven su integración. También por esta razón, las universidades tienen mucho trabajo que hacer en la recopilación de datos, el análisis, la reflexión sobre las prácticas, la formación de profesores y profesoras, en suma, al nivel de su transformación – hacia un sistema de enseñanza superior potenciador de la diversidad de recorridos.

La promoción de la diversidad cultural y de la descolonización del plan de estudios no se limita a los estudiantes extranjeros. Son varios los grupos infrarrepresentados en la enseñanza superior: estudiantes mayores, de primera generación, con discapacidad, no “blancos“, de medios socioeconómicos desfavorecidos, entre otros. No tiene sentido, por tanto, reducir la descolonización de la Universidad a cuestiones étnicas (o de “raza” o de procedencia), olvidando la importancia del sexo (o de género u orientación sexual) y de la clase (o de capital social y cultural) entre otros aspectos personales, culturales y sociales. Por mucho que, en esta o en aquella sociedad, por motivos históricos, sociales, culturales, económicos se subraye visiblemente la importancia de la raza, de la clase o del sexo en la lucha por la liberación, es necesario que evitemos caer en la tentación de reducir la lucha entera a uno de esos aspectos fundamentales”. (Freire, 1997, pp. 94-95).

De eso se desprende que la descolonización del currículo, es decir, de la Universidad (entendida en sentido amplio), implica un rechazo inequívoco de todas las formas de exclusión, discriminación y opresión, en particular dentro de la Universidad, pero también fuera de ella; la descolonización del conocimiento exige que la educación se piense ampliamente – los procesos de descolonización implican también los medios de comunicación, los sistemas legal y penal, los lugares de trabajo, los hospitales, los centros comunitarios, los bancos, las iglesias (Sefa Dei, 2016).

Por otro lado, porque la discusión sobre inclusión y descolonización obliga a “una constante (re)negociación de poder, lugar, identidad y soberanía [en un] proceso confuso, dinámico y contradictorio” en sí mismo (Sium, Desai & Ritskes, 2012, p. I), los desafíos de la descolonización del currículo presuponen necesariamente un conjunto de intencionalidades, pues ella interpela y pone en causa a “quien ocupa posiciones de poder, […] así como quien tiene poder de decisión, espacio y voz” (Sefa Dei, 2016: 52). Precisamente por eso, Makhubela (2018) reconoce que la descolonización implica asumir una actitud parcial y se traduce en elegir, necesariamente, el lado de las personas oprimidas; es decir, reconocer, por una parte, las especificidades de aquellos/as que el sistema tiende a descuidar y privilegiar, por otra parte, sus aspiraciones como ingredientes fundamentales para que se produzca la descolonización.

Como decíamos en otro lugar a propósito de la subjetividad del “sur” en Sousa Santos (1995),

el sur implica pensar en un mundo alternativo basado en la liberación de la víctima y del opresor. Los “norteños” (los científicos) deben dirigirse al sur con el riesgo de convertirse en víctimas: ir al sur para escuchar al sur implica una desfamiliarización con el Norte, un desaprendizaje, una desteorización […]. Para los “sureños”, aprender es eliminar el sur impersonal: en el sur hay un vasto campo de desconocimiento, alienación, enmascarado de conocimiento y lenguaje impersonales, producto del colonialismo del Norte y del imperialismo del Sur.”

**(Lopes, 1999, p.200).**

Se espera, por lo tanto, que, conscientes de la diversidad que acogen, las universidades puedan mirar de cerca y críticamente, no sólo sus prácticas actuales, sino también su cultura institucional de forma más amplia e informada (Boliver, 2018). De contrario, y como decía el estudiante de Angola (Ingeniería) que entrevistamos, quien pierde de “ganar con la diversidad” son no sólo los/las estudiantes migrantes sino también los/los otros estudiantes.

---

## Referencias bibliográficas

Ahmed, Sara (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory, 8*(2), 149-168.

Autar, Louise (2017). Decolonising the classroom. Credibility-based strategies for inclusive classrooms. *Tijdschrift voor Genderstudies, 20*(3), 305-320.

Bauman, Zygmunt (1998). On Glocalization : or Globalization for some, Localization for some Others. *Thesis Eleven, 54*, 37-49. DOI: 10.1177/072551369805400004

Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, & Nişancıoğlu, Kerem (2018) Introduction: Decolonising the University. In Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial, & Kerem Nişancıoğlu (Eds.), *Decolonising the University*(pp. 1-18). United Kingdom and United States of America: Pluto Press.

Boliver, Vikki (2018). Ethnic Inequalities in Admission to Highly Selective Universities. In Jason Arday, & Heidi Safia Mirza (Eds.), *Dismantling Race in Higher Education. Racism, Whiteness and Decolonising the Academy*(pp. 67-85). Palgrave

MacMillan.

*Carr , Paul, & Rivas-Sanchez, Eloy (2018). Blanquitud* y *racismo* en la educación: Algunas ideas para ayudar a construir escuelas más democráticas . In Marianella Ledsema Narvaez (Eds.), *Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa*(pp. 143-167). Lima: Centro de Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú.

Diversi, Marcelo, & Moreira, Cláudio (2009). *Betweener talk. Decolonizing Production, Pedagogy, and Praxis.* Walnut Creek, California : Left Coast Press.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1997). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo & Macedo, Donaldo (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.

Lopes, Amélia (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais de professores do 1º CEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Tese de Doutoramento – texto policopiado).

Makhubela, Malose (2018). “Decolonise, Don’t Diversify”: Discounting Diversity in the South African Academe as a Tool for Ideological Pacification. *Education as Change, 22*(1), 1-21.

Mbembe, Achille (2015). “*Decolonising Knowledge and the Question of the Archive*.” Lecture delivered at the Wits Institute for Social and Economic Research. Consultado em 29 de Novembro de 2018: Archive.pdf.

Mbembe, Achille Joseph (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education, 15*(1), 29-45.

Menezes, Isabel, Coelho, Márcia, & Amorim, José Pedro (2017). Social and Public Responsibility, Universities. In Pedro Nuno Teixeira, & Jung-Cheol Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.

[DOI: 10.1007/978-94-017-9553-1_361-1]

Menezes, Isabel, Coelho, Márcia, Amorim, José Pedro, Gomes, Isabel, Pais, Sofia C., & Coimbra, Joaquim L. (2018). Inovação e compromisso social universitário: a universidade “e o chão que ela pisa”. In Aurelio Villa Sánchez (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*(pp. 395-407). Vigo: Foro Internacional de Innovación Universitaria.

Menezes, Isabel, Lopes, Amélia, Amorim, José Pedro, Neves, Tiago, Pais, Sofia Castanheira & Soeiro, Alfredo (2016). *HE4u2. Work Package 1 – Stocktaking Transversal Analysis and Conclusions*. Porto: CIIE, University of Porto [TransversalAnalysis_Final.pdf].

Mouraz, Ana, Lopes, Amélia, Ferreira, José Martins (2013). Higher education challenges to teaching practices: perspectives drawn from a multidisciplinary peer observation of teaching program. *International Journal of Advanced Research, 1*(6), 377-386.

Parker, Patricia, Smith, Sara, & Dennison, Jean (2017). Decolonising the classroom:

Creating and sustaining revolutionary spaces inside the academy. *Tijdschrift Voor Genderstudies, 20*(3), 223-247.

Phillips, Jean, Whatman, Sue, Hart, Victor, & Winslett, Greg (2005). Decolonising University Curricula – reforming the colonised spaces within which we operate. In *Proceedings The Indigenous Knowledges Conference – Reconciling Academic Priorities with Indigenous Realities*, Victoria University, Wellington, New Zealand.

Puwar, Nirmal (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Oxford: Berg.

Santos, Boaventura Sousa (1995). *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.

Santos, Boaventura de Sousa (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledge. *Eurozine, 33*, 45–89.

Santos, Boaventura de Sousa (2012). Aquino de Bragança: criador de futuros, mestre de heterodoxias, pioneiro das epistemologias do Sul. In Teresa Cruz Silva, João Paulo Borges Coelho, & Amélia Neves Souto (Orgs.), *Como fazer ciências*

*sociais e humanas em África. Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas*(pp. 13-61). Dakar: CODESRIA.

Santos, Boaventura de Sousa (2017). *Decolonising the University. The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Sefa Dei, George (2016). Decolonizing the University: The Challenges and Possibilities of Inclusive Education. *Socialist Studies / Études socialistes 11*(1), 23-61.

Sium, Aman, Desai, Chandni, & Ritskes, Eric (2012). Towards the 'tangible unknown': Decolonization and the Indigenous future. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1*(1), I–XIII.

Torres, Ana Cristina, Lopes, Amélia, Valente, Jorge M. S., Mouraz, Ana (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program. *Teaching in Higher Education, 22*(7), 822-838.

Wallerstein, Immanuel (2004). *World-systems analysis: an introduction*. Duke University Press.

---

## Notas

[1] Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, com bolsa da FCT SFRH/BPD/86182/2012.

[2] Participaron en este proyecto la Université Catholique de Louvain (Bélgica), la National University of Ireland Maynooth (Irlanda), Turun Yliopisto (Finlandia), Aristotelio Panepistimio Thessalonikis (Grecia), la Universidad de Oporto (Portugal) Universität Wien (Austria), Johannes Gutenberg Universität Mainz (Alemania), bajo la coordinación de la European University Continuing Education Network (Bélgica). Para más información sobre el proyecto, véase http://he4u2.eucen.eu/ .

[3] Cf. InscritosMobCred_2017_2018.xlsx y InscritosMobGrau_2017_2018.xlsx , disponible en 9.11.2018

# Consideraciones hacia una educación ampliada con justicia social. La educación en época del neoliberalismo

**Daniel Hernández**

## Resumen

El objetivo de este ensayo es compartir algunas reflexiones respecto a las implicaciones de las políticas neoliberales que se han desarrollado en las últimas cuatro décadas en diferentes países de América Latina. Con énfasis en el caso mexicano, se sostiene, desde la denominada epistemología del Sur, que en la región se ha demostrado una especie de obediencia resignada a la ortodoxia del comercio e integración de los procesos productivos internacionales, así como a los mandatos de las instituciones del capitalismo global. Las reflexiones tienen como base una lectura de la realidad posicionada desde la dimensión educativa. Desde este tamiz, se enfatiza la necesidad de buscar evidencias de concienciación para consolidar un escenario o una ruta que nos haga avanzar por un camino que visualice evidencias de justicia social. Se recuperan elementos de una economía política incipiente, desde donde se articulan sustantivos de una gramática alternativa a las políticas y prácticas educativas actuales. Finalmente, el ensayo enfatiza la utilidad analítica de la categoría de educación ampliada -aún en construcción- para sostener la función sistémica, a través de la cual los individuos y territorios apelan y se condicionan no sólo por los sistemas educativos, instituciones, sino también por la política pública y los procesos cotidianos de transferencia de saberes.

***Palabras claves:****Educación, desarrollo, neoliberalismo, justicia social*

Desde la imposición global del modelo político económico neoliberal, en la década de los 80, con los llamados programas de ajuste estructural [1] en buena parte del mundo, las dimensiones económicas y sociales siguen expresando efectos desiguales en casi todas las esferas de interacción de los individuos y los territorios (Petras y Morley, 1999). En términos de la atención a la educación, la orientación que se ha derivado de la propuesta neoliberal ha limitado la participación del Estado en el ofrecimiento de mayores espacios, ampliando u ofreciendo las condiciones para la participación privada, al tiempo que para elevar la calidad y la eficacia educativa ha propuesto estrategias de evaluación de las prácticas docentes

en una correlación casi unívoca con los resultados en el logro académico de los estudiantes. Omitiendo la multiplicidad de factores que entran en juego en el proceso formativo y en la educación ampliada que planteamos en este ensayo. En esta línea, con reflexiones de Tedesco (2017) podemos señalar que, durante las últimas décadas, en América Latina se ha generado un deterioro de las condiciones de educabilidad debido al incremento de los niveles de pobreza y la desigualdad social.

Cierto es que, desde la década de los 70, el Estado interventor-benefactor se vio ante la impostergable decisión de reorientar su actuación por razones estructurales que acontecían en la economía mundial: la caída del precio del petróleo, problemas de liquidez en los países exportadores de petróleo o de los productos derivados, desequilibrio en la balanza de pagos, inflación, endeudamiento externo, estancamiento en el crecimiento, desempleo, caída de la productividad, entre otros. En síntesis, desequilibrio económico expresado en una crisis mundial que definía el agotamiento de los modelos proteccionistas.

El mundo comenzaba a cambiar y el ritmo que siguió se vio aún más acelerado por el impulso de los efectos del fenómeno globalizador, en su versión de las tecnologías de la comunicación y de interconexión. De frente a lo anterior, la búsqueda por lograr condiciones de igualdad se ha convertido en una demanda expresada en la mayoría de las sociedades.

En este ensayo, sostenemos las reflexiones desde la dimensión socio-educativa aprovechando algunas categorías derivadas de una economía política básica y por supuesto de lo que denomina Boaventura de Sousa Santos como epistemología del Sur, la cual en sus palabras, significa:

> el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (2011, p. 35).

En México, durante años, hemos sido testigos de cómo la reorientación de las políticas educativas no se han traducido en un medio para atenuar la desigualdad social, sino más bien ha reproducido inequidad. Sus manifestaciones son

observables, entre otras evidencias, en los procesos de expulsión apreciados desde diferentes esferas de convivencia, e inclusive de sobrevivencia, donde hombres y mujeres interactúan. De acuerdo con los resultados de los exámenes estandarizados PISA y ENLACE, los datos evidencian las desigualdades educativas. Los puntajes más bajos los obtuvieron estudiantes de los estados más pobres y de las modalidades educativas a las que se les invierten menos recursos económicos como es el caso de las telesecundarias y educación indígena.

Además de lo anterior, no son pocos los actores que conciben a la educación como factor de promoción socioeconómica. En la medida en que se avanza en los niveles educativos el proceso formativo se caracteriza por acreditar conocimientos, habilidades y capacidades para el desempeño de una profesión u oficio, es decir, se capacita a la persona para realizar una actividad productiva que tenga expectativas de ingreso aceptable o suficiente.

En otros términos, la exclusión tiene lugar no sólo en los ámbitos laborales sino espaciales e institucionales, provocando que las brechas entre los grupos se amplíen sin pausa. De esta manera, es posible observar que la permanencia y, no pocas veces, el acceso al sistema educativo se determina por factores como la residencia, el ingreso familiar, la posición laboral de los padres e inclusive la pertenencia étnica.

Así, desde la literatura académica aparecen categorías analíticas que se plantean como las guías argumentativas para la formulación de política pública, a saber, el desarrollo humano sustentable: entendido como “el proceso permanente de ampliación de capacidades y libertades que permitan a todos los [individuos] tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las generaciones futuras” (Marúm -Espinosa y Reynoso-Cantú, 2014, p. 139).

En este sentido, la CEPAL define la igualdad como una condición para avanzar hacia un modelo de desarrollo centrado en la innovación y el aprendizaje […], la difusión de la sociedad del conocimiento y el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía plena (2018, p. 5).

Este documento es coincidente con la tesis freiriana de que una de las vías hacia la búsqueda por lograr condiciones de igualdad puede visualizarse cuando se despeja una práctica de libertad entre los individuos, desde perspectivas políticas y pedagógicas (según la dimensión de análisis) y que devienen en acciones afirmativas de emancipación. En términos concretos es un tipo de educación que

motiva la acción del ser humano en su proyecto político y pedagógico de humanización constante" (Freire, 1971).

Estos son pilares de un modelo de desarrollo contrario al impuesto desde la década de los 80 del siglo XX; en una consideración de la educación ampliada, a la que nos estaremos refiriendo en este ensayo.

La educación en una definición ampliada se convierte, para la tesis que se desarrolla en este ensayo, en un aspecto que continúa siendo un factor relevante como práctica de libertad (1971), en consecuencia para la definición y construcción de un futuro colectivo para el desarrollo con justicia social.

Desde este ideal de demanda colectiva de justicia social cabe recuperar lo que se define como justicia educativa; quizá como un precepto de alcance sustantivo desde las lógicas de orientación, formulación e implementación de la política educativa. Para ello echamos mano de lo que señala Juan Carlos Tedesco cuando dice que:

la justicia educativa es la dimensión pedagógica de los programas de justicia social y significa brindar a todos los alumnos educación de buena calidad; es decir, no puede haber justicia educativa sin justicia en la distribución del ingreso, en el acceso a la vivienda o en el derecho a la salud. Por lo tanto, la justicia educativa forma parte del proceso de construcción de sociedades más justas. [2]

Si la desigualdad se evidencia en la realidad de los rostros y los espacios concretos, la libertad debe pasar del discurso, de la abstracción o de la entelequia a la expresión de evidencias cotidianas y permanentes. La educación ampliada que concebimos en este ensayo puede ser una de ellas.

En este trabajo se pretende reflexionar acerca de las lógicas que constituyen factores de cambio hacia la representación de un escenario donde las interrelaciones entre territorios, sectores, grupos e individuos configuren un futuro que sea obra de todos y en donde las acciones se deriven de la construcción de caminos compartidos. Es decir, se estructura una exposición donde las categorías de libertad, educación y desarrollo nos permiten establecer un esquema analítico básico para la aprehensión de la realidad desde la base de argumentos que compartimos con una orientación monográfica.

En la primera parte de este ensayo se presentan algunas consideraciones respecto a las implicaciones que ha tenido el modelo neoliberal en la educación, el desarrollo y en la educación en lo particular. A partir de ello se incluyen algunas reflexiones que proponen a la educación en su sentido amplio así como los procesos de aprendizaje generados en los territorios y que se constituyen como acción social tendiente a la realización del ser humano y por consecuencia representan la condición de algunas acciones afirmativas necesarias para el cambio o reorientación de las realidades derivadas de un modelo que ha demostrado ser artilugio de la exclusión y el desvío de los beneficios colectivos.

## Neoliberalismo y educación

El neoliberalismo, señala Boaventura de Sousa, considera que el capitalismo, después de la caída del muro de Berlín, es el fin de la historia. En términos llanos, señala Ceceña : “el neoliberalismo económico es el promotor y legitimador de los nuevos contenidos y formas de procesos generales de acumulación” (2000, p. 232).

En los últimos años, la orientación y las bases desde las cuales se ha replicado la praxis de este modelo refieren, principalmente, a aplicaciones dogmáticas de política económica; a diferencia de su condición original que incluía la categoría de liberalismo político referente a la concepción liberal de la democracia. Desde esta perspectiva, señala Cruz Soto (2002) “el neoliberalismo es el testimonio de una serie de premisas económicas de índole global […] un orden global uniforme de acuerdo con una serie de fundamentos profundamente despersonalizados del bien común en las sociedades (p. 20). Lo que Byung-Chul Han llama “el totalitarismo de lo idéntico”.

No nos detendremos, en este ensayo, en las posiciones limitadas que se realizan del pensamiento clásico económico del liberalismo; las cuales presentan un argumento reduccionista de las interpretaciones de Adam Smith, colocando al padre de la economía en la misma dimensión que Friedrich August von Hayek y Milton Friedman. Siguiendo la consideración de Pfefferkorn (2008) podemos sostener que:

Smith siempre relacionó de manera estrecha las concepciones económicas y una visión ‘ética con el objetivo de llegar a una sociedad justa’ […] Es un liberal que defiende una concepción *in fine* relativamente moderada del liberalismo, colocando desde luego el mercado en el centro de sus análisis, pero sin excluir los frenos al

librecambio en ciertos casos, ni la intervención del Estado para asegurar la justicia y el bienestar social.

Con la breve alusión anterior, queremos enfatizar cómo una interpretación evidentemente limitada, de uno de los referentes fundamentales del liberalismo económico, ha venido siendo acompañada por la omisión de las implicaciones observadas de la implementación de las políticas económicas del modelo neoliberal. La omisión ha distorsionado, no sólo la lectura sino la práctica de una orientación de política que guarda distancia con el bienestar y la justicia social como una condición que debiera ser atendida como principio hacia la equidad por el propio Estado (A. Smith).

Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Cruz Soto (2002), los dos principios desde los que se funda el liberalismo son la igualdad y la libertad. La igualdad para este autor “se entiende en el sentido de libre acción de los individuos […]; la libertad, por su parte, ausencia de coerción por parte del poder político, y desde el punto de vista democrático significa autonomía, es decir capacidad de autodeterminación.” (p. 16).

Paradójicamente, en la orientación dogmática del neoliberalismo como paradigma, el individualismo se ha redefinido e inclinado hacia la exclusión de los principios solidarios, del individuo, hacia la comunidad. Es decir, existe un impulso a las ideas contrapuestas del bien común, lo que provoca, inclusive, que las decisiones pasen de un interés particular a un asunto impersonal, donde el afán desmedido de poder y acumulación individual caracteriza los procesos de interacción. Contrario a lo que Aparecida señala cuando nos advierte que “en la teoría crítica, la libertad se edifica sobre la solidaridad y el compromiso con los otros (as), con lo otro y consigo mismo” (2002, p. 98). Así, en términos de Byung-Chul Han, la libertad es entendida como paradoja (2012).

Con la pretensión básica e incipiente de plantear un contra argumento, en este ensayo, se recupera el ideal freiriano que concibe a la educación como práctica de la libertad. Lo que en palabras de Muñoz Gaviria (2017, p. 27) significaría reivindicar la tradición crítica que permite desprender lo educativo de la lógica reproductiva y excluyente, por alternativas que permitan configurar prácticas sociales tendientes a la formación de sujetos capaces de establecer una distancia con sus realidades históricas para agenciar, desde allí, renovadas praxis transformadoras.

Freire, señala Muñoz:

ve la educación crítica, como aquella que tiende a la concienciación, brindando la posibilidad de romper con las realidades de opresión existentes en el contexto latinoamericano [y] para superar las situaciones de opresión en América Latina es necesario desalojar al opresor que cada ser lleva dentro de sí. [En síntesis] la educación como práctica de la libertad implica descolonizar al ser del opresor a quien se le ha naturalizado, como herencia de una sociedad cerrada anclada en dispositivos autoritarios y antidemocráticos.

**(Muñoz, 2017, p. 27).**

La distancia a la que nos referimos no significa descartar las experiencias, las tradiciones y la misma historia fundacional de la identidad y prácticas, refiere a asumir el momento como un lapsus constante desde el que es posible argumentar, tomar decisiones e implementar procesos de transformación concibiéndonos como parte de una etapa de transición o cambio constante.

En síntesis, conscientes de que los conocimientos cambian a un ritmo acelerado, mucho de lo que los estudiantes aprenden durante su paso por la escuela suele resultar obsoleto en poco tiempo. Esto reclama que la política, los sistemas y las instituciones educativas busquen que la educación en lo general, y que los contenidos incluidos en los currículos, en lo particular, se dispongan como saberes que no pierdan vigencia; esto implica, sin una adhesión retórica, que se prioricen los llamados aprendizajes significativos. De acuerdo con Popkewitz (2010), la escuela ha sido un instrumento para la construcción de la unidad nacional en un estrecho vínculo con el principio de razón. Esta doble implicación sigue siendo pertinente cuando referimos la trascendencia que debe significar, en términos de los contenidos axiológicos y técnicos que reciben los niños (individuos) durante el paso de por la escuela. Los actores que en ella interactúan deben recordar su responsabilidad en la construcción de identidad así como en el desarrollo de las bases cognitivas, procedimentales y actitudinales.

## La educación y desarrollo

Desde la perspectiva etimológica del concepto de educación es posible apreciar dos formas de concebir el acto educativo: *educare* en latín, o sea proporcionar lo

necesario desde afuera, o *educere*, en latín, o sea proceso de extraer, de sacar algo que ya estaba dado de antemano. Así, la educación, en el sentido ampliado al que aludimos, puede entenderse como un proceso de dar, conducir, guiar y extraer las experiencias que cada individuo o territorio posee.

El desarrollo, por otra parte, y sin omitir su relación con la base económica, en particular con los principios de crecimiento, eficiencia y productividad, es concebido como una categoría que incluye la dimensión y condición social expresada en implicaciones favorables observables en los niveles individuales y colectivos, entre otras lógicas porque el desarrollo va de la mano con la formación de recursos humanos; es decir el desarrollo debe concebir la inclusión de formas de satisfacción de necesidades básicas de la población así como de la formación de cuadros diversos que se expresan en capital humano.

En síntesis, el desarrollo debe estar expresado y evidenciado en el bienestar de la mayoría de los grupos sociales. Y sin incurrir en una retórica quimérica, este bienestar que debe revelarse no sólo remite a la satisfacción de necesidades mediante el acceso a los bienes materiales, sino aquellos elementos axiológicos de una calidad de vida aceptable en la realidad cotidiana de la interacción de los individuos y los territorios: libertad, respeto, igualdad, tolerancia, felicidad…

La relación que concebimos en el binomio educación y desarrollo se remite, entre otros elementos, a la preparación ideológica o concienciación que la escuela, como el espacio de encuentro entre las acciones del Estado, las demandas de la sociedad y las aspiraciones individuales, permite replantear, redirigir o reincorporar al proceso educativo elementos o dimensiones endógenas a través del proceso de educación ampliada en la que hemos insistido en este ensayo.

En esta concepción la escuela es un instrumento para dinamizar y promover los cambios. Evidentemente, los cambios, particularmente aquellos a los que nos referimos en esta reflexión, no se originan sólo desde la escuela. Empero la educación, en su concepción ampliada, es el proceso que ha incidido en la transformación de las realidades.

La tarea individual (personal) o colectiva (política, institucional o territorial) del proceso de enseñanza aprendizaje debe ser una actividad abierta donde se identifiquen y consideren el liderazgo, de quien educa así como las necesidades, habilidades condiciones de quien aprende; donde el individuo desarrolle su pensamiento crítico y sea consciente de los problemas de su entorno y actúe en

consecuencia, aprovechando los recursos a su alcance. Esto apela a lo que Boaventura de Sousa denomina conocimiento popular o vernáculo, no determinado o derivado del conocimiento de vida sino conocimiento de vida.

De no concebirse como un conocimiento válido, a este último, nos dice el mismo sociólogo, se incurre en una injusticia cognitiva que se traduce posteriormente en una injusticia social. Desde una perspectiva dialéctica, esto implicaría una consecuencia a la que habría que aprehender las diferentes categorías y factores que inciden para trazar ejes transversales de articulación con otras dimensiones que le dan estructura y funcionalidad a las lógicas de desarrollo.

Desde una perspectiva empírica (una de las dimensiones de análisis), Marúm - Espinosa y Reynoso-Cantú (2014), para el caso de la valoración en México del proceso educativo, señalan que las evaluaciones aplicadas en los niveles preescolar, primaria y secundaria de planteles públicos y privados del país, así como del análisis de la información de los factores del entorno, demuestran que los rendimientos académicos más deficientes y la deserción escolar más alta, se asocian con niñas y niños provenientes de hogares encabezados por padres con baja escolaridad que viven en condiciones de pobreza. Esto evidencia que la variable asociada refiere a las condiciones materiales de vida de los estudiantes.

En este marco, recuperando a Tedesco podemos señalar que existe un determinismo social expresado en un mapa de pobreza que coincide con el mapa del fracaso escolar.

Sin pretensiones apocalípticas, resulta conveniente advertir la necesidad de reconsiderar este determinismo que puede permear las conciencias y prácticas de los individuos y sectores obligados a ofrecer oportunidades institucionales a quienes forman parte de este mapa invisibilizado por su cotidianeidad. De acuerdo con el CONEVAL, de una población total en México 129.2 millones de habitantes, la población en pobreza es de 53.4 millones y de ellos 9.4 millones habitan en condiciones de pobreza extrema. La siguiente tabla nos permite descifrar el tamaño de esta evidencia.

CONEVAL
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

**Cuadro 1**
**Medición de la pobreza, Estados Unidos Mexicanos, serie 2008-2018**
**Porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza, 2008-2018**

| Indicadores | Estados Unidos Mexicanos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Porcentaje | | | | | | Millones de personas | | | | | | Carencias promedio | | | | | |
| | 2008 | 2010 | 2012 | 2014 | 2016 | 2018 | 2008 | 2010 | 2012 | 2014 | 2016 | 2018 | 2008 | 2010 | 2012 | 2014 | 2016 | 2018 |
| **Pobreza** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Población en situación de pobreza | 44.4 | 46.1 | 45.5 | 46.2 | 43.6 | 41.9 | 49.5 | 52.8 | 53.3 | 55.3 | 53.4 | 52.4 | 2.8 | 2.6 | 2.4 | 2.3 | 2.2 | 2.2 |
| Población en situación de pobreza moderada | 33.3 | 34.8 | 35.7 | 36.6 | 35.9 | 34.5 | 37.2 | 39.8 | 41.8 | 43.9 | 44.0 | 43.1 | 2.4 | 2.2 | 2.0 | 1.9 | 1.9 | 1.9 |
| Población en situación de pobreza extrema | 11.0 | 11.3 | 9.8 | 9.5 | 7.6 | 7.4 | 12.3 | 13.0 | 11.5 | 11.4 | 9.4 | 9.3 | 3.9 | 3.8 | 3.7 | 3.6 | 3.5 | 3.6 |
| Población vulnerable por carencias sociales | 32.3 | 28.1 | 28.6 | 26.3 | 26.8 | 29.3 | 36.0 | 32.1 | 33.5 | 31.5 | 32.9 | 36.7 | 2.0 | 1.9 | 1.8 | 1.8 | 1.7 | 1.7 |
| Población vulnerable por ingresos | 4.7 | 5.9 | 6.2 | 7.1 | 7.0 | 6.9 | 5.2 | 6.7 | 7.2 | 8.5 | 8.6 | 8.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Población no pobre y no vulnerable | 18.7 | 19.9 | 19.8 | 20.5 | 22.6 | 21.9 | 20.9 | 22.8 | 23.2 | 24.6 | 27.8 | 27.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| **Privación social** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Población con al menos una carencia social | 76.6 | 74.2 | 74.1 | 72.4 | 70.4 | 71.2 | 85.5 | 85.0 | 86.9 | 86.8 | 86.3 | 89.1 | 2.4 | 2.3 | 2.2 | 2.1 | 2.0 | 2.0 |
| Población con al menos tres carencias sociales | 31.7 | 28.2 | 23.9 | 22.1 | 18.7 | 18.8 | 35.4 | 32.4 | 28.1 | 26.5 | 23.0 | 23.5 | 3.7 | 3.6 | 3.5 | 3.5 | 3.4 | 3.4 |
| **Indicadores de carencia social** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rezago educativo | 21.9 | 20.7 | 19.2 | 18.7 | 17.4 | 16.9 | 24.5 | 23.7 | 22.6 | 22.4 | 21.3 | 21.1 | 3.2 | 3.1 | 2.9 | 2.8 | 2.6 | 2.7 |
| Carencia por acceso a los servicios de salud | 38.4 | 29.2 | 21.5 | 18.2 | 15.5 | 16.2 | 42.8 | 33.5 | 25.3 | 21.8 | 19.1 | 20.2 | 3.0 | 3.0 | 2.8 | 2.8 | 2.7 | 2.7 |
| Carencia por acceso a la seguridad social | 65.0 | 60.7 | 61.2 | 58.5 | 55.8 | 57.3 | 72.5 | 69.6 | 71.8 | 70.1 | 68.4 | 71.7 | 2.6 | 2.5 | 2.3 | 2.3 | 2.2 | 2.1 |
| Carencia por calidad y espacios de la vivienda | 17.7 | 15.2 | 13.6 | 12.3 | 12.0 | 11.1 | 19.7 | 17.4 | 15.9 | 14.8 | 14.8 | 13.8 | 3.7 | 3.6 | 3.4 | 3.3 | 3.1 | 3.2 |
| Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda | 22.9 | 22.9 | 21.2 | 21.2 | 19.3 | 19.8 | 25.5 | 26.3 | 24.9 | 25.4 | 23.7 | 24.7 | 3.6 | 3.3 | 3.2 | 3.1 | 2.9 | 2.9 |
| Carencia por acceso a la alimentación | 21.7 | 24.8 | 23.3 | 23.4 | 20.1 | 20.4 | 24.3 | 28.4 | 27.4 | 28.0 | 24.6 | 25.5 | 3.3 | 3.0 | 2.9 | 2.8 | 2.6 | 2.6 |
| **Bienestar** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Población con ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos | 16.8 | 19.4 | 20.0 | 20.6 | 17.5 | 16.8 | 18.7 | 22.2 | 23.5 | 24.6 | 21.4 | 21.0 | 3.1 | 2.9 | 2.5 | 2.5 | 2.4 | 2.4 |
| Población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos | 49.0 | 52.0 | 51.6 | 53.2 | 50.6 | 48.8 | 54.7 | 59.6 | 60.6 | 63.8 | 62.0 | 61.1 | 2.5 | 2.3 | 2.1 | 2.0 | 1.9 | 1.9 |

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2008, 2010, 2012, 2014 y el MEC del MCS-ENIGH 2016 y 2018.

Medición de la Pobreza, Estados Unidos Mexicanos, 2016

***Fuente***: https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx

Los alumnos que habitan y provienen de los espacios desde donde se recuperan los datos concretos agregados en la tabla anterior sobreviven en condiciones que se invisibilizan a la mirada de los profesores, particularmente en sus prácticas docentes. Lo cual se refleja en la construcción de una cultura ampliada donde, profesores, directivos, las familias e inclusive algunas veces los propios estudiantes creen o justifican que no pueden aprender, y en consecuencia naturalizan e interiorizan el fracaso escolar.

La invisibilidad a la que referimos no es un recurso literario, nos referimos a que las variables determinantes de la pobreza en cualquiera de sus categorías (moderada o extrema) sólo expresan un agregado. No es lo mismo la suma que sus particularidades cuando se trata de atender a un alumno con nombre y apellido que asiste cuando y como puede al centro escolar.

En otros términos la pobreza en una zona indígena no es similar a la de una zona urbana, ni tampoco lo que se experimenta en una zona rural es lo mismo que las condiciones de vida en una zona urbano marginal. Las particularidades de cada una de las variables que determinan la expresión de pobreza se expresan en un individuo que tiene rostro y nombre propio.

Son pocos o ningún niño que no piensa o sueña con ir a la escuela ¿qué sucede en el camino para que no permanezca en ella? ¿qué sucede para que en la medida en

que avanza en su trayectoria formativa pierda el interés y el sueño desaparezca?

En contra parte, y desde el punto de vista teórico, la relevancia de la educación en la definición ampliada que enfatizamos, se constituye como el fundamento de las alternativas o propuestas de política social para la mejora de la calidad no sólo educativa sino de vida, teniendo a las categorías de desarrollo humano y capital humano como dos de los elementos conceptuales básicos en el andamio explicativo que incluye equidad y justicia social en un marco condicionado o determinado por el ejercicio de la libertad.

De acuerdo con Díaz y Alemán:

la función de la educación como preservadora, estabilizadora y controladora de la existente situación social permite transmitir, conservar, promover y consolidar los patrones de conducta, las ideas y valores socialmente aceptados, creándose en este proceso una cualidad superior, traducida en nuevos valores para la interpretación de nuevas realidades que construye cada generación. (2008, p. 11).

Sin pretensiones de completud, se podría advertir que para la teoría del capital humano (Schultz, 1985; Becker, 1983 y Johnson, 1972), el desarrollo económico depende del impulso y consolidación de las competencias de la fuerza productiva; es decir, el proceso educativo requiere de recursos (materiales y humanos) que se sostienen de las finanzas y que se traducen, desde la teoría del capital humano, en inversiones. Desde las perspectivas de crecimiento y desarrollo la educación no sólo es apreciada como un bien de consumo sino como una inversión. Estas inversiones, sostiene la teoría se destinan o buscan la obtención de resultados de carácter social (amplios) que le son necesarios a cualquier territorio o individuo para su superación personal o desarrollo (económico) en el país.

En otros términos, para esta perspectiva teórica, la inversión [educativa] individual tiene una relación positiva con el ingreso futuro, y en consecuencia, en el nivel agregado, es decir, en el producto nacional. En una formulación contable, esto implica que existe una tasa de retorno que se expresa positivamente y en consecuencia del nivel del gasto educativo [individual o colectivo] derivándose en un valor agregado que resulta en ganancia, expresada en beneficio individual como elemento básico de una suma positiva multiplicadora cuando se extrapola en el territorio en donde se canalizó la inversión.

La educación no sólo es un derecho pero una necesidad que, en proporción y acceso con equidad, debiera jugar un papel central en la consecución de niveles individuales de vida satisfactorios dentro de parámetros aceptables de una colectividad en contraste con sí misma; es decir en una valoración de su trayectoria en el crecimiento y en el desarrollo. El individuo suele o debe obtener satisfacción personal de la educación recibida y de la misma manera supone beneficios económicos por la educación recibida. En este sentido, la felicidad, la seguridad económica, oportunidades y estatus social son parcialmente consecuencia de la educación.

La educación está presente en el discurso y no pocas veces en las iniciativas, proyectos y propuestas de políticas que aspiran al cambio para enfrentar los desafíos, problemas y necesidades contemporáneos, concibiendo desde la perspectiva de los beneficios de la educación a través del incremento de la producción generada por la formación de científicos, técnicos y mano de obra cualificada. Esto en consecuencia representaría condiciones determinantes y dinamizadoras de la prosperidad socioeconómica.

Desde una perspectiva no sólo económica, la educación, en términos de Delors, “es una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras”. (Delors, 1996, p. 9).

En este sentido, en coincidencia con Díaz y Alemán:

…educar es un proceso y como tal lleva implícita la idea del avance y del progreso. La educación de los individuos implica el final conseguido, o sea hablamos de la acción social (educar) sobre los individuos (seres sociales) capacitándolos (desarrollo de capacidades) para comprender su realidad y transformarla (2008, p. 3).

Por su parte, Freire señala que:

La educación no es la clave única para abrir la puerta de la trasformación político – social de la sociedad. Ésta no es la única, pero sin ella no se hace nada […] Si ella no lo hace sola es porque necesita contar con otras dimensiones de la organización política del Estado y de la sociedad (2008, p. 199).

Desde estas perspectivas, la educación y los procesos acontecidos durante las interrelaciones de los actores determinan y condicionan el desarrollo de habilidades de quienes transitan por la educación formal, particularmente dentro de los centros escolares, donde las currículas formales establecen pautas para el desarrollo de los procesos e interacción.

Esto representa que los procesos, además de condicionar las habilidades, se institucionalizan desde los espacios escolares, y no pocas veces se orientan a la atención de necesidades formativas instrumentales o procedimentales, distorsionando el principio pedagógico de saber-hacer, inclinándose hacia lo que podrían considerarse como prácticas de adiestramiento.

Las consecuencias también se evidencian en las condicionantes internas o externas para la permanencia de los estudiantes que salen del sistema excluidos por sus propios procesos de selección y evaluación e inclusive por decisiones personales, familiares o contextuales. Lo cierto es que el sistema no aprecia la posibilidad de que algunos sean capaces de satisfacer las demandas de otras condiciones externas e institucionalizadas de los centros escolares; es decir, es probable que algunos de ellos ya han desarrollado habilidades actitudinales y/o cognitivas (saber ser y convivir) en otras áreas de sus procesos de interrelación e inclusive que estos saberes con su entorno e individuos a través de otras formas de educación o de aprendizaje.

La definición ampliada que se plantea en este ensayo insiste en la reconfiguración de las formas en que debieran entenderse las experiencias de aprendizaje de las personas y de los territorios.

En América Latina, y en México en lo particular, lugar desde donde se sostienen las reflexiones aquí compartidas, es posible identificar, desafortunadamente, con relativa facilidad, factores que interpelan la urgente necesidad de insistir en la convocatoria hacia la definición de nuevos modelos de desarrollo y de política educativa, o de reorientación de los mismos. Su reconsideración permitirá enfrentar las profundas desigualdades sociales, los procesos de exclusión y de deterioro social que perturban la convivencia y que exacerban las crisis de los vínculos interpersonales y de valores que se identifican considerablemente.

En este marco, es importante insistir que la educación a la que nos referimos, en este trabajo, considera la emergencia y existencia de espacios no formales e informales de aprendizaje, que se expresan como extensión y alternativa a las

formas comúnmente conocidas donde tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje programáticos e institucionalizados, donde el currículo y los espacios escolares determinan tales procesos.

En el caso de la educación no formal, debemos insistir, no debe ser vista como una práctica compensatoria o de metas cuantitativas; es decir como una estrategia para atender el rezago educativo; sino como una herramienta que les permita a los individuos, en primer lugar, evidenciar el ejercicio de ciudadanía responsable y participativa; y en segundo, en el marco de una equidad y justicia social condicionadas por el ejercicio de la libertad, ampliar el margen de acceso a actividades productivas de alto valor agregado sustentadas en la evidencia del conocimiento especializado y consolidado a través de mecanismos no formales, por ejemplo, la experiencia y la herencia.

En síntesis, la educación no formal e informal constituyen la práctica que deseamos enfatizar en este apartado. La reflexión tiene el propósito de exponer la sinergia derivada de las iniciativas formales de política pública y/o institucional así como de las condiciones contextuales e históricas de los territorios. Esto significa que los ámbitos contextuales e históricos del territorio se interrelacionan de manera espontánea y extraordinaria; sin embargo, la consideración, aquí enfatizada, alude a la dialéctica que pueden acontecer de una interrelación identificada, definida e incluida en las políticas de desarrollo local.

En términos individuales dicha dinámica apelaría a la formación integral ideal que se plantea en los discursos y planes formales formativos pero que omite las realidades de la sinergia y virtuosidad sistémica de la interrelación.

La condición dialéctica analítica de partida es expresar una gramática que enfatice las ventajas que traen consigo las dinámicas sistémicas generadas en la interrelación de individuos, saberes y rutas formativas que coexisten en los territorios. Es decir, pasar de adjetivos a la formulación de sustantivos que contrasten y sostengan un argumento base para la transformación de las tareas y prácticas que constituyen saberes individuales y territoriales. Del esquema analítico a la praxis esto implicaría ir más allá y/o aprovechar los procesos áulicos que tienen lugar dentro de los centros escolares.

En este sentido, resulta conveniente referir a algunas de las definiciones que se han construido respecto a las categorías de educación no formal e informal, empero que consideramos debe pasar a formar parte de manera evidente de una lógica

sistémica.

Coombs y Ahmed, proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal. Estos autores llaman educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. En las dos décadas siguientes, diferentes definiciones surgieron para dar cuenta de los fenómenos educativos que sucedían fuera del ámbito escolar.

Para otra definición “la educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos “(Trilla, 1996).

Por otro lado, en palabras de Díaz y Alemán:

la educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de actuación a través de las experiencias diarias y su relación con el ambiente, de forma que en la dialéctica entre educación formal e informal, la sociedad pueda trazar una estrategia de educación con calidad y pertinencia. (2008, p. 9).

De las definiciones anteriores quedan explícitas dos categorías que consideramos relevantes para este análisis, a saber, calidad y equidad. Sin pretensiones de exhaustividad la calidad, en México se incorpora de manera constitucional a la calidad en los siguientes términos:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos [...] d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos. (Artículo 3ro de la CPEUM, DOF 26/02/2013).

De la definición se rescatan cinco aspectos los cuales son necesarios considerar, de

acuerdo con el Estado mexicano, cuando se establezcan, deriven y pongan en marcha Leyes, Reglamentos y procesos que determinen las acciones en el marco de una política educativa que garanticen el “máximo logro educativo”.

## A manera de cierre

Los resultados derivados de la implementación del modelo neoliberal en América Latina, y en México en particular, no han traído efectos del todo favorables para el desarrollo de la región. En México ha quedado claro que los resultados así como los esfuerzos realizados hasta hace algunos años han sido muy diferente de una región a otra. En este sentido, se puede asegurar que en un país tan heterogéneo no es posible plantear consideraciones absolutas. Apremia la definición y aplicación de un proyecto diferenciado.

En estas reflexiones de cierre, también es necesario considerar que las condiciones estructurales de la economía global han impedido que los procesos regionales y locales sigan cauces endógenos y de esta manera sea posible apreciar los efectos favorables que pudiera traer consigo la implementación del modelo económico actual en todos los territorios.

Las políticas en materia educativa, en lo general, en el caso mexicano han referido nuevos modelos dirigidos a revalorar el proceso educativo poniendo en el centro la tarea docente, particularmente lo referente a los procesos de ingreso, promoción y permanencia. La evaluación de la práctica de los profesores se convirtió, durante la segunda década del presente siglo, como el punto de inflexión que supuestamente modificaría los malos resultados acusados al quehacer docente, pero no asegurando el acceso a los recursos, materiales y pedagógicos necesarios para el desarrollo del quehacer y como consecuencia no ha sido posible encontrar evidencias en la disminución de la brecha respecto del logro educativo en las regiones del país.

Es sabido que existen prácticas docentes o modelos o interpretaciones pedagógicas en las aulas que no están resolviendo las necesidades y problemas de aprendizaje de los alumnos.

En materia de investigación y políticas educativas lo estudiado y lo implementado respectivamente han seguido líneas independientes; aún no convergen en acuerdos que permitan formular proyectos de atención consolidados. Es cierto que la investigación educativa y las intervenciones socioeducativas están generando

explicaciones y contribuciones relevantes, aunque no suficientes dado el tamaño del fenómeno mientras que la política educativa ha dirigido su atención a las reformas curriculares y la evaluación de los saberes docentes. Omitiendo, entre otros factores, que el docente ha sido formado para decodificar un currículo general convirtiéndose así en un ejecutor de los contenidos a través de prácticas didácticas aprendidas y ajustadas a las condiciones administrativas, no al perfil y necesidades del aprendiz ni al contexto histórico.

Las ciencias sociales y humanas, en general, tienen mucho que reconsiderar y plantear en América Latina, en términos de los beneficios de la interdisciplinariedad, la deuda es grande. Así, por ejemplo, la investigación educativa en la región debe encontrar vías para formular proyectos comparados y complementarios y generar, de esta manera, alternativas que permitan resolver problemas comunes pero orientar su atención a los resultados de aprendizaje de los sectores más pobres.

Sin lugar a dudas, en cualquier modelo es necesario la interiorización en las prácticas docentes de estrategias de enseñanza-aprendizaje distintas a las tradicionales, pero también es necesario replantear los modelos institucionales de organización escolar y de gobernanza de los sistemas educativos para que estos en conjunto con el diagnóstico de necesidades de formación docente respondan y se ajusten a las diversidades regionales. Para lo cual, en los mismos términos de eficiencia y calidad que se han permeado en la retórica del cambio en los sistemas educativos, resulta indispensable que quienes asumen cargos de autoridades en el sistema educativo se correspondan con la responsabilidad y la experiencia necesarios.

Para la mejora de los resultados las estrategias formuladas deben concebirse de manera sistémica; es decir, abarcar todas las dimensiones de los procesos de interacción en una sociedad. Sistémico no quiere decir simultáneo, sino definir las etapas de ajuste y cambios. Así, la modificación del currículo parece ser otra de las alternativas que las reformas han seguido en materia de política educativa. Lo anterior no puede estar ajeno a la atención de los espacios escolares: infraestructura escolar, equipamiento, condiciones de trabajo, la formación, actualización y profesionalización de los docentes.

## Referencias bibliográficas

Aparecida, Denisse. (2002). “La acción educativa en Paulo Freire: una mezcla de encanto y transformación,” en: A. Saúl, *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*(págs. 98-108). Buenos Aires: Siglo XXI.

Boaventura de Sousa Santos, (2011). *Epistemologías del Sur,* en Revista *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 16, No. 54 (2011), pp. 17 – 39, Disponible en: Latinoamericana_2011.pdf [consulta: 7 de octubre de 2018].

Byung-Chul Han, (2012). *La sociedad del cansancio*, España, Herder Editorial.

Ceceña, Ana Esther, (2000). “Los Fundamentos del neoliberalismo en la contradictoria articulación Norte-Sur”, en Elvira Concheiro (Comp.). *El pensamiento único. Fundamentos y política económica*, UNAM-UAM- Porrua, México.

Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: how Non-Formal Education can Help*. Baltimore: J. Hopkins University Press, trad. castellana de Rodríguez, L. (1975). La lucha contra la pobreza rural. Aporte de la educación no formal. Madrid: Tecnos.

Cruz Soto, Luis Antonio (2002). “Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar los conceptos” Revista: *Contaduría y administración*, No. 205 abril, junio, Disponible en: http://www.ejournal.unam.mx/rca/205/RCA20502.pdf [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Díaz Domínguez, Teresa, Alemán, Pedro Alfonso, La educación como factor de desarrollo. Revista Virtual Universidad Católica del Norte [en línea] 2008, (Febrero-Mayo): [consulta: 7 de noviembre de 2018] Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006

Delors, J. et al (1997). La educación encierra un tesoro. UNESCO Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Marúm -Espinosa, Elia y Elsa-Laura Reynoso-Cantú (2014), “La importancia de la

educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries),México, unam-iisue / Universia, vol. V, núm. 12, pp. 137-155, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/444 [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2017). "La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire" *Revista Kavilando*, V9 No. 1, pp. 26-41, Colombia. Disponible en: http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/193 [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Pfefferkorn, Roland, (2008). Adam Smith, Un Liberalismo bien temperado, Revista *Sociedad y Economía*, núm. 14, junio, 2008, pp. 227-238 Universidad del Valle, Cali, Colombia. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/996/99616725010.pdf [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Petras, James y Morris Morley, (1999). "Los ciclos políticos neoliberales. América Latina se 'ajusta' a la pobreza y a la riqueza en la era de los mercados libres", en John Saxe -Fernández (Coord.), *Globalización: crítica a un paradigma*, UNAM-Plaza y Janés, México.

Popkewitz, Thomas (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid: Morata.

---

## Notas

[1] Políticas que se propusieron e implementaron, sin duda por las condiciones objetivas de crisis, particularmente en países de economías emergentes que vieron comprometido su crecimiento debido a su incontrolable endeudamiento externo (posteriormente denominadas programas de estabilización y recientemente –en México- reformas estructurales). Las prescripciones que provenían del Fondo Monetario Internacional (FMI) y El Banco Mundial (BM), lineamientos consignados en el Consenso de Washington, comenzaron a debilitar las legislaciones laborales, disminuir los programas de bienestar social (salud y educación), de infraestructura y/o transferirlo como obras de licitación a la iniciativa privada, vender las empresas públicas, entre otras acciones, logrando así uniformar los modelos económicos con los de los países desarrollados (Cruz Soto, 2002).

# [2] Entrevista realizada por Mary Carmen Reyes López, En línea: la-justicia-educativa

# Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa

**Miquel Àngel Essomba**, Universitat Autònoma de Barcelona

## RESUMEN

En un mundo donde las tendencias en educación apuntan hacia el neoliberalismo, así como al sometimiento de lo educativo al mercado y la producción, la educación comunitaria aparece como un enfoque que puede contrarrestar los efectos negativos de esta hegemonía de lo económico. En este artículo discutimos las distintas aproximaciones que se han realizado de este enfoque, que básicamente se concentran en dos contextos: el latinoamericano y el anglosajón. También ofrecemos un análisis crítico de las debilidades y las contradicciones de este enfoque con respecto al contexto social actual. Dicho análisis nos permite abrir un tercer apartado dedicado a explicar un modelo de formación, en fase de experimentación. Este modelo se basa en la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow, sigue el esquema de un ciclo de investigación-acción y persigue el objetivo de fortalecer las competencias individuales y colectivas que necesita una comunidad a la hora de emprender proyectos de educación comunitaria. Por último, se aporta un marco de referencia para la evaluación, fundamentado en el esquema de acción comunitaria de Gomà. Con este texto pretendemos seguir llenando el vacío notable existente en el entorno español sobre educación comunitaria, y contribuir a difundir y promover la reflexión y la práctica sobre un enfoque educativo que nos puede recuperar, ni más ni menos, que el sentido.

**PALABRAS CLAVE:** Educación comunitaria, aprendizaje transformador, investigación-acción, formación.

## 1. Introducción

La educación comunitaria es un enfoque educativo que surge en el último tercio del siglo pasado. Aparece en una diversidad de contextos de forma simultánea, allí donde el vínculo entre educación y comunidad se vuelve esencial para afrontar los efectos negativos más sangrantes de la globalización: una crisis de identidades colectivas, y un aumento de las desigualdades.

La educación comunitaria no nació para resolver un problema educativo de la

sociedad, sino para resolver un problema social desde la educación. Las diversas aproximaciones a la educación comunitaria coinciden a la hora de señalar la urgente necesidad de reconstruir el fuerte sentido social de la educación.

Este artículo es resultado, por una parte, del análisis de documentos y una revisión de la literatura sobre el tema. También aportamos reflexiones sobre los obstáculos que amenazan un desarrollo armónico de la educación comunitaria a la luz de la realidad social y su dinámica. Por último, proponemos un modelo de formación basado en un ciclo de investigación-acción generador de condiciones previas, basado en una secuencia lógica de aprendizaje individual y colectivo, así como también un marco de referencia para la evaluación de impactos.

Nos proponemos, en definitiva, contribuir a llenar el vacío que en los últimos tiempos se ha ido produciendo sobre educación comunitaria, en el ámbito científico latinoamericano, y favorecer así el impulso de un enfoque educativo que, a través de procesos colectivos, ayude a recuperar el sentido profundamente social de la existencia.

## 2. Explorando enfoques de educación comunitaria

La educación comunitaria es un enfoque educativo de alcance internacional. No obstante, se pueden identificar distintas aproximaciones según sea su contexto de emergencia y desarrollo. América Latina ha sido uno de estos contextos donde el concepto y la práctica de la educación comunitaria ha tomado más fuerza, con dos principios claros e intrínsecamente relacionados entre sí: la necesidad de un cambio profundo en la metodología educativa, y un trabajo educador a largo plazo para la emancipación individual y colectiva de los participantes.

Freire es, sin duda, el principal autor latinoamericano que introdujo un sentido comunitario sobre la educación a través de la “Educación Popular”, identificando el pensamiento crítico como contenido esencial de la acción educativa, y exigiendo que maestros y maestras sean sensibles a la comunidad escolar para fomentarlo: [Según Freire] La educación debe llevarse a cabo en contextos experienciales, para la formación de ciudadanos autónomos. Por lo tanto, se necesita una relación comprometida del maestro con la comunidad y fortalecer los lazos directos con la realidad que contextualiza la escuela” (Pérez y Sánchez, 2005). La educación comunitaria en América Latina se relaciona directamente con grupos sociales en dinámicas de exclusión social, tales como los campesinos desposeídos de sus tierras y su riqueza, o los pueblos indígenas, en los cuales la destrucción de las

identidades colectivas y los procesos de exclusión afectaron profundamente a su inclusión social. Desde este enfoque de la educación, se promueve una transformación educativa contra un modelo de escuela que no tiene sentido para sus participantes, y que busca su recuperación a través de la comunidad.

La educación comunitaria impulsa la emancipación individual y colectiva porque se parte de la creencia de que dichos grupos sociales no sólo han sido colonizados sino también descontextualizados, convirtiéndose en "extranjeros" en su propia tierra. La colonización política y económica también trajo la colonización del conocimiento (Sousa Santos, 2010), por lo que los estándares oficiales de educación pertenecen al paradigma hegemónico cultural, y los procesos de aculturación reemplazaron el bagaje cultural local. El sentido comunitario tradicional de la educación en los pueblos indígenas se puso en riesgo. Villebrun (2006) les puso altavoz para que todo el mundo entendiera que, para los pueblos indígenas, "la tierra y nuestra [su] cultura son inseparables. […] En este sentido, tenemos una verdadera perspectiva "ecológica" de la educación. No nos separamos de la tierra; no estamos separando la educación de todos los demás aspectos de la vida.

El otro contexto donde la educación comunitaria ha generado reflexión y prácticas es el anglosajón. Aquí también se parte de los dos principios de cambio metodológico y emancipación individual y colectiva. Sin embargo, se producen características distintivas de esta aproximación en comparación con el contexto latinoamericano. Por ejemplo, el papel que se otorga a los miembros de la comunidad en la educación se centra más en la mejora del rendimiento escolar que en el fomento de ciudadanía crítica. Esta perspectiva, más instrumental que ideológica, exige la conexión entre la escuela y la comunidad desde un enfoque global para que todos puedan aprovechar el aprendizaje: "Los estudiantes y los maestros son el combustible que genera la educación comunitaria. Los padres, los líderes de la comunidad, los administradores, los miembros de la junta escolar y los ciudadanos son una parte integral en el desarrollo, producción, implementación y evaluación de la educación basada en la comunidad" (Villani y Atkins, 2000).

En el contexto anglosajón, la finalidad de la educación comunitaria no es la justicia social sino la equidad. El empoderamiento tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida como una prioridad. Esto se refleja de forma clara en el trabajo que el gobierno de Escocia viene llevando a cabo en este terreno, que concreta en acciones denominadas "aprendizaje y desarrollo comunitario". Veamos cuáles son los principios de acción sobre los cuales se construye esta propuesta de educación comunitaria:

- Empoderamiento: aumentar la capacidad de las personas y los grupos para influir en los problemas que les afectan a ellos y a sus comunidades;
- Participación: ayuda a las personas a participar en la toma de decisiones;
- Inclusión, igualdad de oportunidades y antidiscriminación: reconocer que algunas personas pueden necesitar apoyo adicional para superar las barreras que afrontan;
- Autodeterminación: apoyar el derecho de las personas a tomar sus propias decisiones;
- Asociación: reconocer que muchas agencias pueden contribuir a la EPC para garantizar que los recursos se utilicen de manera efectiva.

**Recuadro 1. Principios de acción. Aprendizaje y desarrollo comunitario. Fuente: Ejecutivo escocés, 2004.**

En la literatura anglosajona, es común encontrar referencias sobre educación comunitaria que tienen que ver con el aprendizaje y la educación de adultos, la educación para la salud y / o el trabajo social. La educación comunitaria se entiende más como “aprendizaje” que como “educación”.

En España, la educación comunitaria se ha asemejado más a este contexto anglosajón que al latinoamericano, si bien no ha disfrutado de un desarrollo significativo. Las primeras referencias sobre “educación comunitaria” se gestan en los años noventa (Cieza García, 2006). Díaz-Gibson y col. (2017) afirman que los proyectos de educación comunitaria en un contexto español tienen dos objetivos: la mejora del rendimiento escolar, y el impulso de la cohesión social y el desarrollo comunitario.

Según Cieza García, el enfoque emancipatorio de la educación comunitaria en España proviene de la pedagogía social, con un fuerte énfasis en el desarrollo comunitario: “Sería impensable pretender abordar el concepto, la delimitación y la funcionalidad de la educación comunitaria sin centrarse en la perspectiva desde la cual encuentra su fundamento y significado completo: desarrollo comunitario” (op.cit.). Morata (2014) lo desarrolla en un artículo, bajo la denominación de “pedagogía social comunitaria”. Ella entiende la acción comunitaria como una clave para fortalecer el empoderamiento de los grupos más vulnerables, y plantea la importancia de metodologías tales como “animación sociocultural”, “tutoría” o “trabajo comunitario” como marcos alternativos para lograrlo.

En resumen, las diferentes aproximaciones a la educación comunitaria comparten la urgente necesidad de reconstruir el profundo sentido social de la educación. Hoy día la educación se concibe de forma generalizada como un asunto individual, y en consecuencia se contribuye de forma implícita a la fragmentación social y la deshumanización de la estructura social. La individualización de la educación impide la construcción de identidades colectivas basadas en el reconocimiento y la construcción permanente, y multiplica las probabilidades de reproducción y mantenimiento de las desigualdades entre los sujetos.

Recuperar el sentido social de la educación es la condición para restaurar una existencia significativa. Ese debe ser el objetivo esencial de la educación para este siglo. Y la educación comunitaria es el enfoque óptimo para lograrlo, tanto si es desde una aproximación poscolonial que quiere poner fin a la colonización del conocimiento promovido por la hegemonía cultural “occidental”, como si es desde una aproximación postindustrial, que quiere terminar con los efectos negativos de la colonización de la tecnología y la brecha digital que recae sobre los grupos desfavorecidos.

La educación comunitaria, en cualquier caso, ayuda a reconstruir vínculos significativos entre las personas que comparten el mismo espacio y tiempo, y crea redes fructíferas más allá de las islas de pobreza crónica y exclusión.

## 3. Creando un análisis crítico para fortalecer la educación comunitaria

Una vez apuntadas las diversas aproximaciones del enfoque de la educación comunitaria, proponemos adentrarnos en un análisis crítico de sus contradicciones, con el fin de identificarlas y poder intervenir sobre ellas. Un análisis crítico nos conduce a señalar cuatro contradicciones principales, que actúan como barreras negativas para el logro de una educación comunitaria óptima, y que sus logros puedan ser duraderos y sostenibles. Veámoslas a continuación:

### a. La tensión

“profesionales-participantes”. La dinámica urbana y la movilidad territorial a menudo hacen que los profesionales no pertenezcan a la comunidad donde trabajan, simplemente permanecen en la comunidad durante sus horas de trabajo. Esto resulta bastante evidente

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-27/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

en contextos donde la aproximación anglosajona a la educación comunitaria se hace patente. Los profesionales sin duda desempeñan un papel esencial para lograr un proceso de educación comunitaria exitoso: son competentes para liderarlo y también aportan

nuevos conocimientos generados en otros contextos, ya que la comunidad en sí misma puede no tenerlos. Sin embargo, actúan como “colonos educativos”: a veces se “quedan”, pero no “son”, y este hecho crea limitaciones para un proceso de educación

comunitaria sostenible. Para evitar eso, deben invertir tiempo en promover las propias fuerzas de los grupos participantes y fomentar el liderazgo social entre los participantes de la comunidad.

o. La naturaleza "universal-focalizada. La

educación comunitaria es una educación para la equidad, y busca mejorar las vidas de aquellos grupos sociales que se encuentran en situación de riesgo social. Esa es probablemente la razón por la cual no se practica de forma universal. Sin embargo, para que la educación

comunitaria pueda lograr resultados significativos y sostenibles, es necesario que todos los grupos comunitarios en su conjunto, y no solo aquellos en riesgo social, se sientan involucrados, en diferentes formatos, en procesos comunitarios. Esto resulta de mayor importancia en

aquellos contextos donde la aproximación latinoamericana a la educación comunitaria aparece como dominante. La educación comunitaria debe comenzar desde una condición previa: la integración social, la creación de vínculos entre todos

los miembros de la comunjdad, como garantía de que los procesos de educación comunitaria puedan ayudar a estructurar la vida social en términos de cohesión social. Encontramos dificultades objetivas para introducir el enfoque de la educación

comunitaria en entornos sociales acomodados. Dado que la educación comunitaria tiene sentido para transformar las condiciones sociales desfavorecidas, quienes no las padecen no perciben su necesidad.

c. El formato "territorial-virtual". No queda claro que

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2019-vol-27/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

las TIC favorezcan u obstaculicen la aparición de procesos de educación comunitaria. Desde una aproximación anglosajona a la educación comunitaria, este tema resulta capital. El síndrome del “grupo de WhatsApp”, cuando afecta a los canales de comunicación y

socialización de un grupo, puede transformar significativamente la dinámica y los formatos de relación interpersonal, pero no siempre a favor de los objetivos de educación comunitaria: ¿innovación y emancipación? Lo que es seguro es que tenemos que

preguntarnos si una comunidad puede ser virtual y, en consecuencia, si puede desarrollar un proceso de educación comunitaria. Una comunidad virtual ultrapasa las barreras naturales del tiempo y el espacio. Permite la deslocalización de las relaciones y la desincronización de

los intercambios. Facilita las interconexiones a niveles infinitos. No podemos evadir la cuestión sobre cómo y cuándo usar las redes sociales para promover los procesos de educación comunitaria.

d. La temporalidad de “corto-largo plazo”. Un proceso de educación

comunitaria puede comenzar; los recursos están activados; se obtienen los primeros resultados; pero un evento menor puede bloquear el desarrollo del proceso en sí y todos sus beneficios. Los sistemas sociales generados por la educación

comunitaria son hipersensibles a los cambios en las condiciones iniciales. Los procesos de educación comunitaria a largo plazo son extremadamente complejos. La peor consecuencia no es tanto en el proceso educativo de la comunidad en sí, que se interrumpe,

sino en los futuros que pueden darse. Una comunidad que ha fallado en el desarrollo de un proceso de educación comunitaria solo se da cuenta de los efectos negativos a corto plazo, y la falta de confianza en futuros procesos similares se atasca entre los miembros de la comunidad.

# Encontramos numerosos ejemplos de ello en los contextos donde se ha desarrollado una aproximación más latinoamericana a la educación comunitaria.

Como vemos, no es fácil implementar procesos de educación comunitaria. Primero necesitamos hacer un análisis crítico de nuestro entorno comunitario y verificar si estas cuatro brechas aún persisten o no. En caso de una respuesta afirmativa, entonces debemos pensar en preparar algunas acciones previas que ayuden a superarlas, y después de eso podemos comenzar una implementación exitosa. Estas acciones previas, dirigidas a todos los miembros de la comunidad, dibujan un ciclo de investigación-acción que genera las condiciones previas requeridas para el cambio que implica la educación comunitaria.

## 4. Un modelo experimental de investigación-acción para crear

**condiciones favorables a la educación comunitaria**

A partir de este análisis crítico, hemos diseñado una propuesta formativa basada en un ciclo experimental de investigación-acción, que tiene por finalidad fortalecer las comunidades que desean implementar procesos de educación comunitaria. Esta formación crea condiciones previas que permiten afrontar las contradicciones propias del diálogo surgido entre educación comunitaria y sociedad.

Para hacerlo, nos hemos inspirado en la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow (2009). Este autor afirma que los seres humanos aprendemos a reflexionar sobre nosotros mismos para evaluar nuestros comportamientos, experiencias y actitudes previas, y luego promover cambios en nuestras dimensiones psicológicas, de creencias y de comportamiento.

Mezirow creó un modelo para ayudar a las personas a crecer en este aprendizaje. Lo fundamentó en los supuestos básicos de su teoría, y lo definió en diez etapas:

1. Dilema desorientador
2. Autoexamen con sentimientos de miedo, ira, culpa o vergüenza.
3. Evaluación crítica de los supuestos.

4. Reconocimiento de que se comparte el descontento y el proceso de transformación.
5. Exploración de opciones para nuevos roles, relaciones y acciones.
6. Planificación de un curso de acción.
7. Adquirir conocimientos y habilidades para implementar el plan

8. Prueba provisional de nuevos roles.
9. Desarrollar competencia y autoconfianza en nuevos roles y relaciones
0. La reintegración en la vida de uno sobre la base de las condiciones dictadas por las nuevas perspectivas

**Recuadro 2. Modelo de aprendizaje transformador de Mezirow. Fuente: Mezirow, 2000.**

Nosotros hemos definido nuestra propuesta formativa en seis etapas, que señalamos a continuación:

- Etapa 1: Yo no soy comunidad. Objetivo: CONCIENCIA
- Etapa 2: Yo puedo ser comunidad. Objetivo: EXPECTATIVA
- Etapa 3: Yo experimento comunidad. Objetivo: MOVILIZACIÓN
- Etapa 4: Yo quiero ser comunidad. Objetivo: DECISIÓN
- Etapa 5: Yo soy comunidad. Objetivo: IDENTIDAD
- Etapa 6: Nosotros somos comunidad. Objetivo: RECONOCIMIENTO

**Recuadro 3. Modelo formativo basado en un ciclo de investigación-acción. Fuente: propia.**

Al fomentar las capacidades de los individuos y las comunidades mediante formación, la educación comunitaria puede convertirse en un proceso donde los miembros de la comunidad son los líderes en lugar de los profesionales, se invita a toda la comunidad a unirse a toda la acción durante todo el proceso, la educación comunitaria puede orientarse bajo el “aquí y ahora”, y los resultados a largo plazo y sostenibles pueden construirse en colaboración. Así la educación comunitaria puede crear un ethos comunitario, en el cual los miembros de la comunidad puedan sentirse emancipados.

A continuación ofrecemos una descripción de cada uno de estos pasos, así como también una orientación de la tipología de ejercicios formativos que permiten la consecución de las metas relacionadas con cada uno de ellos.

## Yo no soy comunidad – Objetivo: CONCIENCIA

El primer paso generador de condiciones es la toma de conciencia por parte de los actores comunitarios de la falta de vínculo comunitario entre ellos, de las implicaciones negativas que ello supone, y del impacto positivo que podría suponer disponer de este vínculo.

Esta toma de conciencia puede realizarse mediante diversos ejercicios colectivos, adaptados a las capacidades, intereses y motivaciones de los participantes:

- Ejercicios para descubrir experiencias positivas de educación comunitaria con grupos y realidades homologables
- Ejercicios de análisis de la propia problemática social vivida de los actores, y estudio de respuestas posibles a partir del concurso de la comunidad
- Ejercicios para identificar cuáles son los factores limitantes que dificultan el avance hacia un proceso de educación comunitaria

La realización de estos ejercicios debe facilitar la toma de conciencia de la falta de vínculos comunitarios, y de cómo esta falta incide de forma significativa en la vida de las personas implicadas sin ser conscientes de ello. Esta etapa concluye satisfactoriamente cuando todas las personas participantes asumen la existencia de una dimensión comunitaria que no promueven, y que su ausencia entorpece la plena realización de los proyectos personales de cada una de ellas.

## Yo puedo ser comunidad – Objetivo: EXPECTATIVA

La siguiente etapa propedéutica nace de la conciencia creada a través de la anterior, y persigue el objetivo de transformar esta conciencia en expectativa.

Todo proyecto comunitario se fundamenta en una dimensión proyectiva: los actores participantes visualizan oportunidades inexistentes en el presente y que pueden resultar positivas en un futuro no muy lejano. Esta visualización compartida promueve el interés por la indagación y la construcción compartida de expectativas, que se convierten en el motor a partir del cual constituir una base estable. Esta co-construcción de expectativas puede realizarse a partir de diversos ejercicios:

- Ejercicios para identificar las expectativas individuales que los actores participantes pueden generar relacionados con la educación comunitaria
- Ejercicios para acordar expectativas compartidas relacionadas con la educación comunitaria y los valores positivos al respecto
- Ejercicios para formular expectativas comunicables y asumibles por conjunto de actores participantes

Pasar de las expectativas individuales a las expectativas compartidas, y formular las expectativas en clave comunicativa nos sitúa a las puertas de una clarificación

semántica y emocional que favorece la transformación de la conciencia en movilización. La expectativa es, en un proceso de generación de condiciones de esta naturaleza, uno de los tractores más potentes a la hora de construir las bases para la educación comunitaria.

## Yo experimento comunidad – Objetivo: MOVILIZACIÓN

Una vez los actores participantes han dedicado tiempo y espacios en la identificación y armonización colectiva de expectativas, la posibilidad de seguir adelante pasa por destinar una etapa a la acción.

De hecho, los ejercicios trabajados en etapas anteriores (conciencia y expectativa) son en sí mismos acción, pero una acción reflexiva y no proyectiva. Los actores protagonistas de procesos comunitarios aprecian acciones que materializan cambios visibles, medibles, evaluables y comunicables. Por este motivo hay que favorecer ejercicios que faciliten esta tipología de acción, vinculada estrechamente a las expectativas generadas, y que permitan la experimentación en pequeños formatos de lo que representa estar implicado en una dimensión comunitaria:

- Ejercicios que faciliten el contacto directo con otros actores que llevan a cabo proyectos de educación comunitaria en su entorno, favoreciendo un factor de modelado
- Ejercicios que favorezcan la construcción de respuestas sencillas e inmediatas a un problema acotado y localizado al contexto de los actores protagonistas
- Ejercicios que ayuden a evaluar los resultados y los impactos a corto plazo de las acciones llevadas a cabo

En el momento que los actores realizan pequeñas acciones para experimentar qué significa trabajar en clave comunitaria, y establecen red con otros actores iguales que ya realizan, perseguimos un claro efecto de movilización, que debe tener como consecuencia el establecimiento de marcos de trabajo, y un conocimiento más profundo entre los actores a la hora de trabajar juntos.

## Yo quiero ser comunidad – Objetivo: DECISIÓN

El resultado positivo de la fase de movilización, combinado con el resultado de las pequeñas experimentaciones, sitúa los actores participantes en una coyuntura de realizar un paso adelante hacia un horizonte ya claramente comunitario.

La movilización debe haber dejado como activo un deseo latente de más acción, pero en este caso ya una acción organizada, y de un alcance más relevante que las anteriores. Aparte, la oportunidad de que los actores participantes hayan interactuado debe haber dejado estructuras incipientes de grupo que deben permitir una reflexión más directamente dirigida a la transformación. Es el tiempo de comprender que la solución de los problemas es colectiva, y que existe una interdependencia que requiere interacción.

En este punto, resulta un paso esencial que cada actor participante tome la decisión de que quiere implicarse, formar parte de un ente social emergente y colegiado en el que se puede dar respuesta, de forma diferente –rehuyendo una posición relativa dependiente, pasiva y de consumo de soluciones expertas– a los retos compartidos que la comunidad plantee. Hay, por tanto, que llevar a cabo ejercicios en la siguiente dirección:

- Ejercicios que permitan explicitar y compartir el deseo de formar parte de esta dinámica social emergente que se plantea acciones para mejorar la vida de sus miembros
- Ejercicios que ayuden a valorar los pros y los contras de la decisión a tomar de adhesión a un proyecto colectivo
- Ejercicios que contribuyan a ritualizar la importancia de este momento

El punto de llegada de esta etapa es la predisposición de los diferentes actores sociales para trabajar en acciones conjuntas de carácter comunitario, desde la aceptación de que la comunidad es el espacio óptimo en el que expandir la proyección de expectativas y objetivos educativos, tanto individuales como colectivos.

## Yo soy comunidad – Objetivo: IDENTIDAD

La decisión de formar parte de una comunidad que impulsa proyectos de educación comunitaria debe cristalizar en una interiorización del reciente escenario. Hay que pasar de la decisión a la identidad.

Los actores participantes, una vez se comprometen a participar de los procesos de educación comunitaria, dedican tiempo y espacios para acordar qué y cómo quieren ser. Es una etapa de gran importancia, pues es donde se pone en común la visión de cada actor respecto al cual poner en marcha procesos de educación comunitaria. Desde la divergencia de puntos iniciales, se camina hacia una convergencia de

estilo y forma de hacer. Los siguientes ejercicios pueden ayudar a fortalecer esta etapa:

- Ejercicios para facilitar la construcción de un sistema de valores compartidos en torno a la educación y de la comunidad emergente
- Ejercicios para ir constituyendo las normas de funcionamiento de los procesos de educación comunitaria y explicitando las normas que el mismo grupo va configurando resultado de su dinamismo
- Ejercicios para establecer pautas generales de organización y funcionamiento

En esta etapa será muy importante que los actores participantes tomen conciencia del sesgo convertido entre expectativas al inicio del proceso y los resultados de la acción correspondientes a la etapa de movilización.

## Nosotros somos comunidad – Objetivo: RECONOCIMIENTO

La última etapa es la fase concluyente de un proceso que ha comenzado desde la conciencia de un yo que no estima necesario participar de procesos de educación comunitaria, a una etapa en la que los actores participantes se sienten comprometidos con la acción a llevar a cabo en la comunidad, y se identifican con los iguales a raíz de los procesos compartidos.

Sin embargo, resulta necesario invertir tiempo en una última etapa, con el fin de fortalecer la dimensión colectiva y pasar del “yo soy comunidad” al “nosotros somos comunidad”. Para conseguirlo, hay que promover dinámicas de interacción con otros entornos, fuera de los grupos de la propia comunidad, de manera que se refuerce el sentimiento de pertenencia, y los otros reconozcan la existencia de esta identidad colectiva emergente. Algunos ejercicios pueden contribuir a alcanzar esta meta:

- Ejercicios para elaborar relatos e imágenes que expliquen el proyecto comunitario de puertas afuera.
- Ejercicios para identificar redes externas con las que establecer vínculos y promover intercambios y colaboraciones mutuas desde la propia identidad
- Ejercicios para co-construir colaborativamente las primeras semillas de futuros proyectos de educación comunitaria

Sabremos que hemos alcanzado las metas de esta etapa con éxito si en breve arranca un proyecto de educación comunitaria, y el conjunto de los actores

participantes se sienten altamente comprometidos y con gran predisposición para llegar a los objetivos previstos.

## 5. Referentes para la evaluación de proyectos de educación comunitaria

Un proceso formativo como el descrito, que dibuja un ciclo de investigación-acción, requiere de referentes para la evaluación, tanto del proceso llevado a cabo, como de los resultados y el impacto obtenidos. La existencia de referentes para la evaluación favorece el planeamiento coherente de los proyectos de educación comunitaria, y superar las contradicciones ya descritas en apartados anteriores.

Proponemos como referentes de evaluación un conjunto de indicadores cualitativos fundamentados en los principios de acción comunitaria que nos propone Gomà (2008). Estos indicadores, organizados en cuatro ejes complementarios entre sí, marcan la orientación de posibles procesos evaluadores sobre el proceso descrito. Cada eje es una hipótesis sobre cómo sería una comunidad ideal. Los cuatro ejes son:

- Existencia de un colectivo humano al que se le reconoce la capacidad de ser sujeto y protagonista de acciones y decisiones, con voluntad de incidir en el cambio y en la mejora de las condiciones de vida de las personas que lo constituyen.
- Existencia, entre las personas que integran la comunidad, de conciencia de pertenencia, de un cierto grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria compartida.
- Existencia de mecanismos y procesos, más o menos formalizados, de interacción y apoyo social, de pautas de vinculación mutua y reciprocidad cotidiana.
- Existencia y arraigo a un territorio, a un cierto espacio compartido que se articula a agentes, instrumentos y contenidos para la acción. Un espacio físico, una geografía, que incorpora significados de pertenencia.

**Recuadro 4. Principios de acción comunitaria. Fuente: Gomà, 2006.**

A continuación, veamos los diferentes indicadores cualitativos derivados de cada eje: autogestión, pertenencia, identidad y territorio.

**Existencia de un colectivo humano al que se le reconoce la capacidad de ser sujeto y protagonista de acciones y decisiones, con voluntad de incidir en el cambio y en la mejora de las condiciones de vida de las personas que lo constituyen.**

- Los ciudadanos tienen acceso a identificar necesidades de formación y proponer metas educativas de acuerdo con ellas. Los profesionales de la educación actúan como facilitadores del proceso de definición de las metas del proyecto educativo.
- El currículo educativo preponderante es el social. El currículo escolar se convierte en un componente significativo de este currículum social, pero no determinante.
- Los ciudadanos participan abiertamente de las instituciones educativas, con independencia de sus rasgos personales (edad, género, origen cultural, etc.), y crean comunidades de aprendizaje donde el conocimiento se comparte, se crea y se re-crea.
- El sentido de la educación y la formación es la innovación social. Los ciudadanos participan de experiencias educativas que les resultan útiles para comprender mejor los problemas sociales y encontrar las llaves y las herramientas necesarias para solucionarlos hasta donde sus oportunidades les permiten.
- No existe una diferenciación entre educación e innovación social, ya que los procesos educativos son en sí constitutivos de innovación social. Los valores del aprendizaje para el servicio, y del servicio para el aprendizaje, aparecen inherentes al acto educador.

**Existencia, entre las personas que integran la comunidad, de conciencia de pertenencia, de un cierto grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria compartida.**

- Los ciudadanos aprovechan las experiencias educativas para conocerse y reconocerse. El acto educador es sobre todo un acto socializador en el que la interacción y el vínculo constituyen un elemento fundamental de estas experiencias.
- Hay propuestas educativas dirigidas a reinterpretar y releer la historia y los hechos del pasado a la luz del presente. Los ciudadanos adoptan una actitud crítica frente a su herencia cultural recibida, y establecen canales de diálogo colectivo para aprender como el pasado puede resultar una fuente de aprendizaje positivo para el presente.

- Los ciudadanos desarrollan procesos educativos de construcción de intersubjetividad. Las experiencias educativas y formativas resultan una oportunidad valiosa para construir redes de sentido compartido.
- Las acciones educativas activan la reflexión individual y colectiva sobre las identidades e identificaciones que los ciudadanos comparten o no. Los contenidos de las acciones educativas permiten que cada ciudadano participante se sienta identificado en el conjunto.
- Las escuelas desempeñan un papel de punto de encuentro para la activación y el fomento del sentido de pertenencia a la comunidad. Adquieren el papel de centros comunitarios para el diálogo y la promoción de una identidad comunitaria compartida.

**Existencia de mecanismos y procesos, más o menos formalizados, de interacción y apoyo social, de pautas de vinculación mutua y reciprocidad cotidiana.**

- Los ciudadanos construyen propuestas educativas que superan las distinciones de los procesos formativos según su grado de formalización (formal, no formal e informal). El conjunto de la interacción llevada a cabo en la comunidad entiende como educadora de forma consciente.
- La diversidad funcional de los ciudadanos constituye un motor de aprendizaje para el conjunto de la comunidad, y las acciones educativas resultan útiles para forjar el vínculo entre ellos con independencia de sus características personales.
- Los ciudadanos prestan una atención prioritaria a los procesos educativos en los que participan activamente aquellos que se encuentran en la primera infancia. El cuidado y la atención educativa de los más pequeños de la comunidad se convierte en una palanca de lanzamiento de redes de complicidad y de apoyos entre los miembros de las generaciones adultas.
- El tiempo libre es reconocido por su elevado valor educativo, en el que los ciudadanos pueden aprender libremente a construir propuestas cargadas de sentido para gestionarlo y donde se promueve el vínculo y el aprendizaje de la libertad.
- Los ciudadanos autogestionan mecanismos coyunturales para la compensación de potenciales desigualdades educativas existentes, de los que ellos mismos son los protagonistas. Estos mecanismos responden a un valor público de la educación, y se gestionan en clave comunitaria.

**Existencia y arraigo a un territorio, a un cierto espacio compartido que se**

**articula a agentes, instrumentos y contenidos para la acción. Un espacio físico, una geografía, que incorpora significados de pertenencia.**

- Los ciudadanos trasladan al aire libre sus propuestas educativas. La comunidad es capaz de transformar un conocimiento institucionalizado en un conocimiento contextualizado en medio abierto.
- Los ciudadanos utilizan las tecnologías digitales para acceder al conocimiento y aprovechamiento del territorio físico que ocupa la comunidad de una manera más provechosa y transformadora.
- Las acciones educativas tienen en cuenta el uso de los recursos naturales como un eje fundamental y distintivo del aprendizaje. Cualquier acción educativa presupone una reflexión previa sobre cómo será el uso de los recursos que se van a utilizar, y otra posterior sobre el impacto de la acción en el entorno – del que puedan derivarse acciones correctivas complementarias.
- Las diferentes instituciones culturales del territorio ejercen una función nítidamente educadora en clave intergeneracional. Las acciones educativas se nutren de esta función, y a su vez se convierten en oportunidades para la creación cultural que posteriormente formará parte de estas instituciones.
- Los ciudadanos utilizan las acciones educativas para construir propuestas simbólicas que resulten útiles para la configuración de un entorno físico donde todo el mundo se sienta reconocidos en la diversidad.

Los distintos indicadores tienen relación entre sí, con lo cual no se pueden entender de forma segregada sino como parte de un todo coherente e interrelacionado. De ahí pueden derivarse instrumentos de recogida de datos, de observación participante, y tantas otras estrategias para valorar el proceso formativo fundamentado en un ciclo de investigación-acción.

## 6. A modo de cierre

Este modelo de formación basado en un ciclo de investigación-acción todavía está en fase de discusión y validación. Y estamos empeñados en seguir trabajando en él, puesto que nos inquietan las amenazas que se ciernen en el horizonte para un enfoque de esta naturaleza. La educación comunitaria tiene debilidades internas, pero también amenazas externas que introducen obstáculos. Más allá de las contradicciones mencionadas anteriormente, debemos agregar que la sociedad neoliberal y posindustrial no proporciona condiciones óptimas para implementar este tipo de procesos.

Vivimos en un contexto orientado hacia la privatización de la educación. Bajo la aparente mejora de la calidad, las políticas públicas en educación se están vendiendo a los capitales. La razón es clara: si el capitalismo suministra bienes para garantizar los derechos básicos universales (la educación entre ellos), entonces el capitalismo nunca morirá, ya que siempre habrá generaciones jóvenes que los necesitarán.

La educación comunitaria no es compatible con esta ideología neoliberal, ya que persigue la emancipación en vez de la subordinación al nuevo marco social. Con respecto a la innovación, la educación neoliberal está a favor de ella, pero es una innovación que recupera su materialidad: la educación comunitaria no se puede comprar ni vender; libros de texto, materiales digitalizados y computadoras pueden.

El currículum de la educación neoliberal sólo satisface las necesidades de producción: las escuelas ganan un lugar estratégico para capacitar a los futuros trabajadores; sin embargo, la educación comunitaria tiene como objetivo educar a los ciudadanos y las ciudadanas de hoy. Para la educación neoliberal, es necesario centrarse en las competencias de aprendizaje que sean valiosas para el mercado, para nada existen planteamientos de construir comunidades cohesionadas.

Una educación que sigue las reglas del mercado significa: competitividad empresarial, ley de oferta y demanda, reducciones de costos de producción. La educación aparece como un bien privado para los objetivos individuales, nada que ver con la educación comunitaria y su papel emancipatorio. Por eso los promotores de la educación neoliberal desean que la competencia educativa se transfiera de las autoridades públicas a las empresas privadas, algo totalmente inviable desde un enfoque de educación comunitaria, que solo puede implementarse dentro de un marco de gobernanza pública.

Como ya mencionamos al principio, la educación comunitaria no nace para resolver un problema educativo de la sociedad, sino para resolver un problema social desde la educación. Y las amenazas reales no deberían ser una barrera sino un incentivo para mudarse a sociedades menos desiguales y más justas. Porque como dice un proverbio chino: “Cuando soplan los vientos de cambio, algunas personas construyen muros; otros construyen molinos de viento”.

## 7. Referencias bibliográficas

J.A. Cieza García, “Educación comunitaria”, Revista de Educación, no. 339, pp. 765-799, 2006.

J. Díaz-Gibson, M. Civís, J. Longás & J. Riera, Projectes d’innovació educativa comunitària : ingredients d’èxit i reptes. Informes breus, no. 64. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2017.

R. Gomà, “L’acció comunitària : transformació social i construcció de ciutadania”, *Quaderns d’Educació Social*, no. 8, 2006.

J. Mezirow, & Associates, Learning as transformation. San Francisco-California: Jossey Bass, 2000.

T. Morata, “Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral”, Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, no. 57, pp. 13-32, 2014.

E. Pérez & J. Sánchez, “La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire”, Revista Venezolana de Ciencias Sociales, vol. 9, no. 2, pp. 317-329, 2005.

A. Ruiz López & E. Quiroz Lima, “Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México”, Polis – Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 13, no. 38, pp.225-241, 2014.

Scottish Executive, Working and learning together to build stronger communities, Edinburgh : Scottish Executive, 2004.

B. de Sousa Santos, Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo : Ediciones Trilce, 2010.

C. Villani & D. Atkins, “Community-based education”, School Community Journal, vol. 10, no. 1, pp. 39-44, 2000.

N. Villebrun, “Athabaskan education: The case of Denendeh past, present, and future” in Indigenous education and empowerment: International perspectives (eds. I. Abu-Saad & D. Champagne), pp. 13-20, Lanham, New York, Toronto, and Oxford :

Alta Mira Press, 2006.

# Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina

Teresa Laura Artieda y Laura Liliana Rosso
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste,
Resistencia, Chaco. Argentina

## Resumen

El trabajo expone las actuales desigualdades respecto del acceso al sistema educativo entre pueblos indígenas del Chaco, provincia del noreste argentino. En el texto se presentan datos estadísticos que ponen de manifiesto los fuertes procesos de exclusión educativa que afectan sobre todo a las trayectorias educativas de jóvenes y adultos qom, wichí y moqoit, y se describen políticas que ponen en juego las organizaciones étnicas para modificar las asimetrías que sufren estos pueblos dentro del sistema escolar. Para el análisis, las autoras se apoyan en la descripción de procesos relacionados con la educación, que tuvieron lugar desde fines de 1980 hasta el presente en el Chaco.

### Palabras clave

Desigualdades. Educación. Pueblos indígenas. Acción indígena. Chaco, Argentina.

## Las desigualdades en el acceso de Pueblos Indígenas al sistema educativo chaqueño

La provincia del Chaco se ubica en el noreste de la Argentina y en su territorio habitan personas que se reconocen pertenecientes a los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit. Según el último Censo Nacional de Población de 2010, las mismas representan casi el 4% de la población total. Son 41.304 indígenas, sobre un total de 1.055.259 habitantes [1].

Si la exclusión es definida como el proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan (Giner, *et. al.*, 1998:285); sostenemos aquí que las actuales exclusiones sufridas por los indígenas de Chaco fueran gestadas en un complejo proceso histórico. Desde 1920 el sistema productivo algodonero fue el que más demanda de trabajo temporario indígena generó y entró en crisis a inicios

de la década de 1990, excluyendo a este grupo poblacional de la que constituía casi la única actividad laboral a la que estaban incorporados. La nueva actividad trajo consecuencias sociales negativas, entre las que se destacan la mayor concentración de tierra y la disminución del trabajo rural (Zarrilli, 2010).

Tales cambios afectaron y afectan a los grupos sociales más pobres de esta provincia quienes vienen siendo progresivamente desplazados de sus tierras (Gómez, 2009:6) y degradadas sus condiciones de vida, acelerando la migración de población indígena a ciudades del Chaco [2], Santa Fe y el Conurbano Bonaerense. Estas desfavorables condiciones se expresan en bajos índices de empleo y altos porcentajes de analfabetismo en esta población; en 2010 la tasa de ocupación indígena alcanzó un 46,2% (en la población general de la provincia es de 57,5%), y la tasa de analfabetismo llegó al 14,3% (casi el triple del porcentaje de la población total en la provincia que es de 5,5%) [3].

La población indígena en Chaco se encuentra en una situación paradójica, por un lado, sus condiciones de vida se han endurecido pauperizándose; y por otro han adquirido derechos de avanzada, entre los que se encuentra el derecho a la educación bilingüe e intercultural por el que las organizaciones bregan desde hace un poco más de tres décadas – tema que desarrollaremos en los próximos apartados –.

En un trabajo anterior sostuvimos que las políticas educativas provinciales de apoyo a la educación bilingüe intercultural, la definición de la obligatoriedad de la educación secundaria (establecida por Ley de Educación Nacional 26.206/2010) y la aplicación por parte del Estado Nacional de asignaciones y programas que buscan apoyar materialmente la inclusión de jóvenes y niños al sistema educativo [4], tuvieron como efecto el aumento de la matrícula de esta población en el nivel secundario y superior (Rosso, Artieda y Luján, 2016). Sin embargo, también afirmamos que las políticas estatales no constituyen el único factor incidente; la acción política indígena tiene un papel fundamental. Lo desarrollamos posteriormente.

A pesar del aumento de la matrícula, la situación contradictoria en la que se encuentra esta población, entre la exclusión socioeconómica y el derecho a la educación tiene consecuencias en las trayectorias educativas de sus miembros. Sostiene Davolos (2018) que *“… el aumento en el acceso y la mayor retención (escolar) que se produce de generación en generación convive con la persistencia de profundas desigualdades socioeconómicas en el punto de partida que tienen*

*efectos en el desarrollo de las trayectorias."*(Davolos, Op.cit.:2).

Nos preguntamos aquí ¿cómo se expresa en las estadísticas educativas la contradicción referida? Presentaremos estadísticas oficiales sobre asistencia escolar y acceso a niveles educativos de esta población, al tiempo que planteamos cuando resulta posible, comparaciones con la población total provincial y nacional.

Las estadísticas sobre asistencia indígena a la escuela primaria correspondiente a los grupos de edad que van de los 6 a los 14 años son altas y similares a las de la población general según el Censo de 2010 [5]. Sin embargo, en la franja que va de los 15 a los 20 años o más, las condiciones de asistencia y acceso a los niveles medio y superior del sistema educativo descienden significativamente.

**Tabla N° 1: Asistencia de población indígena a los niveles medio y superior por grupos etarios. Valores relativos. 2010**

| Grupo etario | Asistencia indígena Niveles medio y superior | Asistencia total población provincial | Asistencia total población país |
|---|---|---|---|
| 15 a 17 años | 59,5 | 73 | 82 |
| 18 a 24 años | 22,8 | 34,4 | 37 |
| 25 a 29 años | 9 % | 15 | 15 |
| 30 o más | 4,7 % | 5 | 4.3 |

**Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste Argentino. 1ª.ed. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/**

Entre los indígenas del Chaco, en 2010 la asistencia para el grupo de 15 a 17 años era de 59,5%, y, en los jóvenes a partir de 18 años, del 22,8%. Hay fuertes diferencias en los índices de asistencia de la población general del Chaco, y en los de la población indígena de la misma provincia. La asistencia escolar de la población indígena siempre es menor, hay una diferencia de 13 puntos con el grupo de 15 a 17 años de la población provincial y de 22 puntos con la población total de país; y en el grupo de 18 a 24 años la diferencia es de 11 puntos a favor de la población provincial y de 14 puntos en relación con la población total del país. Sí coinciden en que en los tres grupos poblacionales desciende de asistencia de

jóvenes a partir de los 18 años. Lo que da indicios del impacto que las desigualdades socio-económicas tienen sobre la población joven en general, y su profundización en la población indígena en particular.

**Tabla No. 2: Asistencia de población indígena y de población total en el nivel secundario en el Chaco, por grupos de edad. Valores relativos. 2010.**

| Grupo etario | Nivel secundario completo. Población indígena | Nivel secundario completo. Población provincial |
|---|---|---|
| 15 a 19 años | 3,3 | 4,3 |
| 20 años y más | 6 | 14 |

**Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste Argentino. 1ª.ed. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/**

**Tabla No. 3: Nivel superior incompleto y completo en la población indígenas en el Chaco, de 20 años y más. Valores relativos. 2010**

| Grupo etario | Nivel superior incompleto | Nivel superior completo |
|---|---|---|
| 20 años y más | 1,9 | 2,5 |

**Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste Argentino. 1ª.ed. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/**

Los porcentajes de culminación del nivel secundario son bajísimos entre la población indígena del Chaco (3,3% en el grupo de 15 a 19 años, y 6 % en el grupo de 20 años y más) manteniendo una diferencia de 8 puntos con la población total provincial de este grupo etario.

El nivel superior (universitario y no universitario) parece ser el techo para la población indígena en general, y en Chaco en particular; el grupo etario de 20 años

y más presenta los siguientes porcentajes, 1,9% con el nivel incompleto y sólo 2,5% completó este nivel, en ese conjunto de datos no es posible diferenciar cuantos son egresados de universidades y cuantos de instituciones de educación superior no universitaria. Las desigualdades socioeconómicas del punto de partida afectan fuertemente las posibilidades de inclusión en el sistema educativo de adolescentes, jóvenes y adultos indígenas del Chaco, y específicamente a sus trayectorias en los niveles secundario y superior.

Como hemos referido antes, en los últimos años los indicadores educativos han mejorado. Entre 2008 y 2014 encontramos un aumento en la matrícula indígena del nivel secundario y del nivel superior no universitario. En el año 2008, 115 alumnos indígenas asistían al nivel superior no universitario, frente a 12.411 alumnos en el nivel primario y 602 en el secundario [6]. En 2014, 12.106 alumnos se encontraban matriculados en el nivel primario, 2.712 en el nivel secundario y 644 en el nivel superior no universitario [7].

Los datos publicados por el Ministerio de Educación provincial no incluyen a los asistentes a la universidad por tratarse de una institución de jurisdicción nacional [8]. Respecto al acceso a este tipo de instituciones del nivel superior, solo contamos con datos generados en la Universidad Nacional del Nordeste, en la que se implementa el Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) desde junio de 2011 y continúa. Programa que comprende un conjunto de acciones que se desarrollan en pos del cumplimiento del derecho a la educación superior que asiste a los Pueblos Indígenas, su principal eje de trabajo radica en el apoyo al ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de estos pueblos a carreras de grado [9]. Cuando inició el PPI la matrícula indígena en la UNNE era de 14 estudiantes, en 2018 es de 48 estudiantes de los Pueblos Qom, Moqoit y Wichí del Chaco; muestra un crecimiento de más del triple en los 7 años de implementación, logrando hasta el momento tres egresados de carreras de grado.

Las estadísticas dan cuenta de una mayor inclusión de estudiantes indígenas de Chaco en todos los niveles del sistema educativo, mejorando notablemente en grupos de adolescentes, jóvenes y adultos, a pesar de que las desigualdades estructurales continúan.

## Las luchas de los movimientos indígenas del Chaco por educación

Las organizaciones étnicas del Chaco señalan que las condiciones estructurales

antes descritas y el modelo educativo imperante, en el que predominan la lengua y cultura nacionales, constituyen obstáculos materiales y simbólicos que condicionan el acceso al derecho a la educación en los distintos niveles del sistema. Ante esta situación nos preguntamos, ¿qué políticas generan estas organizaciones? En este apartado proponemos respuestas parciales al interrogante para lo cual tomamos en cuenta el concepto de políticas indígenas aportado por Diana Lenton (2015), quien lo diferencia de políticas indigenistas que son las que el Estado define para estas poblaciones. En cambio, en términos de esta antropóloga, las políticas indígenas aluden a las de representación y a las estrategias de participación y/o autonomización de las organizaciones de militancia y/o colectivos de pertenencia de dichos pueblos. Para Lenton, y nosotras acordamos, esta forma de entender la política indígena como una práctica o un conjunto de prácticas que movilizan sujetos, recursos materiales y simbólicos, memorias y narrativas que constituyen un patrimonio de los movimientos indígenas, focaliza en la capacidad de agencia para tensionar las relaciones con el estado y las sociedades nacionales.

Una manifestación de esta capacidad de agencia es el testimonio del Consejo Qompi, organización de comunidades del Pueblo Qom que habitan en el interior de la provincia del Chaco. Sus integrantes lo expresaron en una Jornada de Reflexión del 11 de octubre (2009), fecha en la que los Pueblos Indígenas de Argentina evocan el Último Día de Libertad [10].

“Porque no tenemos agua, no tenemos trabajo, no tenemos salida para nuestros hijos, en esta situación de falta de tierra. Pero tenemos sabios, conocimientos, tenemos voluntad de encontrar la manera de salir adelante, tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización.” [11]

La movilización de sujetos, recursos materiales y simbólicos, es una práctica a la que alude un docente qom, integrante de la misma organización.

“Todo se consigue a través de la presión de la misma comunidad, no es que se consiga con diálogo, con paz digamos, acá la gente se moviliza, va, se instala y hasta que no lo atienda no salen digamos y eso es la única forma. Es una presión…sino directamente no hacen nada, recién llegan cuando hay elecciones políticas, te hablan, te abrazan y ahora ya ni se acuerdan. Lo que se consigue, se consigue más por presión. Lo establecido por la ley no se cumple, (…).” (A.S.)

(citado en Artieda, Liva y Almiron, 2015).

La reflexión transcripta indica una continuidad observable a lo largo de la historia de la educación bilingüe intercultural (EBI) en el Chaco, desde sus comienzos en 1987 hasta la actualidad. Los y las indígenas ponen en juego recursos, conocimientos acumulados, experiencias de su larga relación con el Estado y con el sistema escolar en particular para la consecución de sus propósitos. Por ejemplo, se esgrime el conocimiento que se tiene del cuerpo normativo que ampara sus derechos [12], se ejercen presiones para participar de las discusiones que les competen y para lograr la modificación o la sanción de otras normas, o la aprobación de proyectos educativos (marchas, tomas de espacios públicos como plazas y escuelas, corte de rutas, petitorios escritos ante distintos organismos, negociaciones con legisladores y legisladoras, disputas y alianzas con sindicatos docentes), se realizan asambleas, se redactan proyectos de ley. Es necesario comprender esta capacidad de agencia para explicarse la configuración que ha ido tomando la EBI en el Chaco; es en la tensión sostenida entre las políticas indígenas y las políticas indigenistas que dicha configuración tiene lugar. Sabemos, además, que esta historia no se resuelve sólo entre los dos actores mencionados, Estado y Pueblos Indígenas; las iglesias de distintas confesiones y, en menor medida, organizaciones de la sociedad civil constituyen presencias ineludibles pero su análisis excede este trabajo (Artieda, 2018).

Es fundamental, además, tener en cuenta que el desarrollo de la EBI en el Chaco transcurre entre dos períodos políticos distintos de este país, el de políticas estatales neoliberales hasta 2003 y el de políticas post-neoliberales a partir de ese año. Una orientación primordial de estas últimas, han sido la inclusión y la recuperación de derechos de los grupos sociales que sufrieron de modo más agudo las consecuencias del neoliberalismo. De modo que las políticas indígenas, persistentes y visibles en los dos momentos [13], se desplegaron en condiciones comparativamente más favorables en el segundo.

Uno de los procesos conocidos y más importantes tuvo lugar en 1986 cuando las organizaciones indígenas, convocadas en Asambleas, encararon reclamos al Estado por la restitución de tierras y el acceso a derechos en salud, cultura y educación (Guarino, 2008/2012). En cuanto a la educación, demandaban enseñanza de lengua y cultura nativas, formación de docentes indígenas, calendario escolar adaptado a las necesidades de las comunidades, capacitación en oficios, y elaboración de material educativo con intervención de los indígenas [14]. Al año siguiente, en

1987, las demandas fueron visibilizadas en la capital provincial (marchas, acampe en la vía pública, medios de comunicación), y dieron lugar a la sanción de la Ley provincial Nº 3.258 de las Comunidades Indígenas, lo que colaboró en la configuración de un nuevo escenario jurídico que les habilitó avanzar en el reconocimiento de derechos históricos postergados.

En el mismo año de sanción de la Ley No. 3.258 se inició la capacitación docente de jóvenes qom, wichí y moqoit quienes, paulatinamente, se fueron incorporando a jardines de infantes y a escuelas primarias donde asistía la niñez indígena. La lengua y la cultura de estos pueblos comenzaron a ocupar lugares en la cuadrícula del horario escolar. Los y las indígenas, al principio, tuvieron el carácter de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAs). La falta de jóvenes con estudios secundarios completos impedía que pudieran seguir la carrera de maestros y maestras bilingües interculturales (desde 1995), y de profesores y profesoras con la misma orientación (desde 1999), con habilitación para enseñar en los niveles escolares citados.

A partir de la incorporación a la institución escolar (1989), se esperaba que los y las ADAs se constituyeran en nexos entre su comunidad y la escuela, facilitaran la alfabetización bilingüe en el primer ciclo de la enseñanza primaria, y trabajaran en pareja con los y las maestras. Sin embargo, salvo excepciones, al comienzo prevalecieron relaciones asimétricas. Los y las ADAs realizaban tareas subalternas –de limpieza o administrativas, por ejemplo- alejadas de los propósitos que les eran propios, y la enseñanza de su lengua y su cultura indígenas asumió la modalidad bicultural, sin diálogo con la cultura hegemónica (Artieda y Curín, 1994). La escuela crujía, resistiendo al cuestionamiento a la relación pedagógica colonial.

Como sostuvimos en un trabajo anterior, las políticas educativas del período neoliberal dejaban a sus docentes “a la intemperie” (Artieda, Liva y Almirón, 2015). Hasta avanzada la primera década del año 2000, buena parte de los proyectos de EBI funcionaron de manera precaria; eran de carácter experimental, por lo cual anualmente debían solicitar autorización para continuar, y también para renovar las designaciones de los y las docentes indígenas y no indígenas. La igualdad de derechos de estos y estas docentes respecto de los y las no indígenas ha sido un proceso sobre el que se ha avanzado en el contexto de conflictos político-étnicos. Las primeras designaciones que aseguraron estabilidad en el puesto de trabajo se produjeron en 2007 [15], porque fueron parte de un petitorio que incluía exigencias sobre territorio, trabajo y educación, entre las principales. Dicho petitorio fue presentado al estado provincial en ocasión de la “Marcha Histórica de las

Comunidades” (2006) hacia la capital de la provincia, durante la cual las organizaciones indígenas tomaron la plaza central y la Casa de Gobierno. Movilización que denunciaba la venta ilegal de tierras, la expansión del cultivo de la soja, y la degradación del suelo y de las condiciones de vida (Guarino, Op.cit.).

Paulatinamente, se consiguió la inclusión de artículos que contemplan particularidades del puesto de trabajo docente en escuelas de EBI, dentro del Estatuto que regula derechos y obligaciones del conjunto de trabajadores y trabajadoras del ramo (Ley 647-E). Los y las indígenas intervinieron en los debates y en la redacción de dichos artículos. Sin embargo, se demora la sanción de una norma que contemple todas las modificaciones que los y las indígenas consideran necesarias, y las ordene en un apartado especial [16].

Así como la igualdad de posibilidades laborales ha requerido de la capacidad de acción política indígena, lo mismo sucede con otros derechos necesarios para gozar de una escuela en la que se escuchen, sean valorizadas y reactualizadas según las dinámicas culturales de cada grupo étnico, las voces, historias, sentires, prácticas, lenguas. Hasta avanzado el año 2000, el estado provincial carecía de una política sostenida para promover la producción y financiar la edición y circulación de textos escolares. Las iniciativas surgieron de las y los docentes indígenas con acompañamiento de no indígenas y de determinadas instituciones escolares en las que ellas y ellos trabajaban. Estos actores y estas actoras se vieron impelidos en determinados momentos a competir por subsidios estatales para financiar las ediciones, y a recurrir al auxilio de organizaciones religiosas y fundaciones privadas con el mismo objeto (Artieda, Rosso y Ramírez, 2009; Artieda, Liva y Almiron, 2012). A su vez, la aprobación de programas de estudio de EBI tuvieron respuesta veinticinco años después de iniciado el desarrollo de esta modalidad, en 2012, fecha en la que se aprobaron los diseños curriculares para los jardines de infantes, la enseñanza primaria y de adultos y el primer ciclo de la enseñanza media. Esa también fue una demanda insistente de los y las indígenas (Artieda, Liva y Almiron, Op.cit.).

En relación con las disputas que los Pueblos Indígenas sostienen con el Estado, un referente del Pueblo Wichí, Leckott Audencio Zamora, nos dice que “La lucha, ahorita, está en los discursos”. Se refiere a la diferencia entre la modalidad actual de lucha y los enfrentamientos que se sucedieron durante las campañas militares que tuvieron lugar entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En ese sentido, la escritura de textos y su publicación y circulación constituyen un recurso valorado. En el Chaco, desde fines de 2008 se editan libros escritos por hombres y mujeres

indígenas por medio de los que se dan a conocer las versiones propias de la historia, la cosmogonía, la conquista española y sus consecuencias, la invasión de sus territorios por el Estado nacional argentino, el papel de las iglesias, y la actualidad de los Pueblos Indígenas, entre los temas principales (Zamora, 2008 y 2012; Sánchez, 2008; Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, 2009; Chico y Fernández, 2008; Chico, 2016a y b).

Otro modo de incidir en la modificación del relato histórico ha sido la introducción de efemérides en el calendario escolar. Hemos contabilizado siete celebraciones y conmemoraciones. Entre las primeras, el Día provincial del arte indígena y el Día de la Reafirmación de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Provincia del Chaco; entre las segundas, Último Día de Libertad de las Naciones Originarias de América (11 de octubre) ya nombrado, Semana sobre la Masacre de Napalpí [17], Día de la Memoria de los Pueblos Indígenas y Reafirmación de sus Derechos.

Entre la Ley General de Educación de la etapa neoliberal, Ley 4449 de 1997, y la Ley de Educación N° 6.691 de 2016, los cambios son sustanciales. Se pasa de un compromiso difuso del Estado que daba libertad a organizaciones y comunidades indígenas para crear instituciones sin que existieran condiciones ciertas de sostenimiento en la primera norma, al compromiso expreso de financiamiento de escuelas con matrícula indígena en la segunda. De una EBI que formaba parte de regímenes especiales al igual que la educación técnica, artística y de adultos, debilitando la obligación del Estado de concurrir al desarrollo de esos regímenes, también en la primera ley, a su institucionalización como una de las modalidades educativas del sistema, transversal a todos los niveles (desde el inicial hasta el superior no universitario), en la segunda.

Asimismo, la Ley de Educación sancionada en 2016 reconoce a los Pueblos Indígenas como co-responsables de las acciones educativas en conjunto con los Estados, las confesiones religiosas, las organizaciones de la sociedad y las familias (art. 6°). Los enunciados comprometen al Estado provincial a garantizar mecanismos de participación “permanente, protagónica y efectiva” de comunidades y organizaciones indígenas en las definiciones políticas, planificación, implementación, diseños curriculares y evaluación de la EBI (art. 89°) (Artieda, Liva, Almiron, Op.cit., Barboza y Artieda, 2017).

Con esta norma se crea una modalidad institucional inédita en la provincia y en el país, la escuela de gestión social indígena, y obliga al Estado a asegurar su financiamiento (art. 23°). Para las organizaciones y docentes indígenas involucrados

en la redacción y en los debates previos a la sanción legislativa, esta creación habilitó el camino a otra ley de educación para sus comunidades, la que legitimó el proceso de autonomización iniciado años antes por medio de experiencias de gestión de establecimientos en manos de sus organizaciones. Es el antecedente de la Ley N° 7446/2014 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (en adelante Ley EPGCBII) que tratamos en el próximo apartado.

## *“Ustedes se equivocaron por 200 años, déjennos equivocarnos a nosotros ahora”*

En la voz de un dirigente qom, esta respuesta fue parte de los argumentos esgrimidos en los debates previos a la sanción de la Ley 7446/2014 nombrada, con los cuales los indígenas presentes buscaban responder a quienes se oponían, en este caso determinados sindicatos docentes, al grado de autonomía que esa norma tendía a legitimar [18].

Las organizaciones indígenas involucradas elaboraron proyectos de ley que presentaron a la legislatura provincial, y participaron de asambleas y otras formas de debate entre 2010 y 2014. Los proyectos recogían experiencias previas de co-gestión de establecimientos educativos entre organizaciones indígenas y el Ministerio de educación, desarrolladas desde la segunda mitad del 2000. En esas experiencias, las organizaciones intervenían en la selección y evaluación de los docentes, la definición de normas de funcionamiento y de programas de estudio, y sabios y sabias indígenas participaban de talleres sobre su lengua y su cultura. Una de las organizaciones, el Consejo Qompi ya citado, diseñó un programa educativo de enseñanza secundaria y superior, con orientaciones en pedagogía, salud y agroecología (Artieda, Liva y Almiron, Op. Cit.). En los fundamentos de dicho programa, sus autores y autoras dejaban claro su propósito de hacerse cargo de la educación de sus jóvenes, niños, niñas, adultos y adultas, así como sus críticas a la escuela que los y las expulsaba.

“Los jóvenes indígenas inician el nivel secundario… Pero, la profunda discriminación y negación de nuestra identidad indígena por parte de la escuela, y la falta de una educación que respete los valores de la propia cultura y la identificación de la lengua materna como nuestra primera lengua, hacen que sea rotundo el fracaso de la experiencia en este nivel. En más de 25 años de existencia de esta escuela secundaria, y teniendo como referencia que en nuestra localidad, somos cerca de

8.000 habitantes tobas, han finalizado no más de 20 jóvenes indígenas… Por ello creemos fundamental poder comenzar una escuela secundaria propia, basada en nuestra cultura, que sea bilingüe intercultural,….” [19]

La Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena aprobada en 2014 brindó un marco legal a estos procesos y colaboró en su definición. La norma establece una compleja estructura de gobierno y gestión escolar, “de administración compartida” en la que participan un Consejo Comunitario Indígena, un Consejo de Sabios, la dirección del establecimiento (los y las indígenas tienen prioridad para ocupar el cargo), el Instituto del Aborigen Chaqueño [20] y el Ministerio de Cultura y Educación provincial (art. 3, Decreto del Poder Ejecutivo 309/17, en adelante DPE). Entre el Consejo Comunitario y el Ministerio se distribuyen por partes iguales la selección de los y las docentes. El Consejo propone la creación de establecimientos, define el proyecto educativo, y es actor principal en las decisiones, la marcha y la evaluación del proyecto educativo institucional.

En esta ley es claro el propósito de los Pueblos Indígenas respecto de tomar la educación en sus manos. Quiénes deben dirigir la escuela, quiénes y qué enseñan, con qué materiales se estudia y quiénes los elaboran, qué lugar tienen los sabios y las sabias indígenas [21], son algunos de los asuntos comprendidos en la regulación.

¿Cómo se relacionan estas preocupaciones contempladas en la Ley EPGCBII con la desigualdad en el acceso y en la permanencia de los y las indígenas en el sistema escolar, cuyos guarismos presentamos al principio de este trabajo? La vinculación es directa y explícita. Está contenida en los objetivos de la Ley donde se alude a la necesidad de reconstruir las relaciones entre la escuela y la comunidad para mejorar la concurrencia de los alumnos y las alumnas:

“Implementar nuevas estrategias para reconstruir una nueva relación docentes-alumnos, padres, comunidad y Consejo Comunitario indígena, **tendiente a optimizar la matrícula escolar** ” (art, 3, inc. d, Ley 7446/2014. El destacado es nuestro).

## Cierre

Encontramos útil pensar la dinámica histórica expuesta en estas páginas tomando en consideración la metáfora de “colonización al revés” de Steve Stern (2000, p. 74), con la que el autor alude al comportamiento de los grupos indígenas que no buscan desmarcarse del Estado sino desplegar estrategias para producir cambios en su interior. Stern sostiene que, a lo largo de la historia que comienza en la Colonia, los indígenas “han buscado a menudo, no derrocar al Estado y reemplazarlo, sino participar en él con eficacia y dignidad, como gente que tiene derechos y establece pactos.” (Stern, Op.cit., p. 87).

En ese sentido, la escuela que requería la negación de las identidades étnicas para traspasar sus muros está siendo modificada. Las luchas indígenas que hemos reseñado ponen en cuestión algunas de las bases que sostienen la estructura de esa institución educativa euro-occidental moderna. Las organizaciones pugnan por el acceso al sistema al tiempo que discuten la imposición de una sola cultura, una sola lengua, el origen de quien enseña, y de quien gestiona la institución.

Estas pugnas tienen lugar en el marco del combate de las organizaciones étnicas por la exclusión que el modelo hegemónico ha generado y aún genera, proponiendo una inclusión que implique no sólo el acceso a la educación en igualdad de condiciones sino también el logro de un tipo de autonomía que les permita crear una escuela “herramienta”, una aliada en la generación de proyectos colectivos que valoren y respeten la diversidad de mundos de vida, saberes y sentires propios de nuestro territorio.

Los límites, las tensiones, las contradicciones, los riesgos de mantenimiento de lógicas hegemónicas y asimétricas están presentes en estos espacios emergentes dentro del sistema escolar. Dicho de otro modo, es inevitable pensar en la posibilidad de la presencia de la desigualdad con otros ropajes, con otros lenguajes. Sin embargo, como protestara el dirigente qom al que hemos citado, es necesario echar a andar este presente de proyectos educativos propios, porque las “equivocaciones no indígenas” ya tienen doscientos años de historia en esta parte del mundo.

## Referencias

Artieda, Teresa (2018) “Educación para/de/con indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Pueblos Indígenas, Estado e Iglesias”. Proyecto de Investigación 18-H015-SGCyT-UNNE, Argentina.

Artieda, Teresa y Curín, Roberto (1994). “Tester. PROEBI. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Plenario de Evaluación Junio ´92”. En: *Acompañándonos. Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA* N° 2, Año III, Barrio Nalá, P. Sáenz Peña, Chaco, Programa de Educación Bilingüe Intercultural, pp. 34-39.

Artieda, Teresa; Liva, Yamila y Almiron, Victoria (2012). “Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007)”. En *Boletín del Programa de Antropología y Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html

Artieda, Teresa, Rosso, Laura y Ramírez, Ileana (2009). De “salvajes en extinción” a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos. En: Artieda, T. (Comp.) *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación.* Buenos Aires, Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, pp. 74-116.

Artieda, Teresa, Rosso, Laura, Zamora, Audencio, García, David y Barreto, Carlos (2017) Participación indígena en la universidad. La experiencia de la comisión asesora en el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE. *Segundas Jornadas Latinoamericanas de Educación, Cultura y Participación*. Chaco, Argentina.

Artieda, Teresa y Rosso, Laura (2013) Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances. *VIII Jornadas de Investigación en Educación. Educación: derechos, políticas y subjetividades.* Córdoba, Argentina.

Barboza, Tatiana y Artieda, Teresa (2017). La autonomía en disputa en el proceso de formulación de la Ley N° 7446/2014. *XXIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad Nacional del Nordeste*– Secretaría General de Ciencia y Técnica.

Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che'eguera (2007). "Proyecto Educativo Institucional del Bachillerato Libre Bilingüe Intercultural para Adultos de Pampa del Indio", Chaco, mimeo.

Chico, Juan (2016a). *Los Qom de Chaco en la guerra de Malvinas. Na Qom na LChaco so halaataxac ye Malvina : nque'emaxa saimiguiñe*. Edición bilingüe, Resistencia, Chaco, Cospel Ediciones.

Chico, Juan (2016b). *Las voces de Napalpí. Lvillaxaco Ye Napalpi*. Edición bilingüe, Resistencia, Chaco, Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología/Contexto Libros.

Chico, Juan y Fernández, Mario (2008) *Napa`lpí. La voz de la sangre*. Instituto de Cultura, Resistencia, Chaco.

Consejo Qompi. Jornada de Reflexión en Cuarta Legua 17, 11 de octubre de 2009. *Diario Norte*, Resistencia, Chaco, 12 de octubre de 2009, pp. 16-17.

Davolos, Patricia. (2018) El acceso a la educación ¿cómo impacta la pobreza? *Publicación del observatorio educativo de la UNIPE*, (3), Recuperado de 2018/12/datos-delaeducacio% CC%81 n-3.pdf/

Giner, Salvador, Lamo, Emilio, Torres, Cristóbal. (Eds.) (1998) *Diccionario de Sociología*. Madrid, España: Alianza.

Gobierno del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Calendario Escolar 2019. Resolución 127/2019, Recuperado de https://dirdocumentacion.blogspot.com/2019/02/calendario-escolar-2019.html

Gómez, César (2009). Conflictos de tierras en la provincia de Chaco (Argentina). Una aproximación a las organizaciones indígenas y sus estrategias territoriales. *Revista Geográfica*, (146) ,171-203.

Gordillo, Gastón y Hirsch, Silvia (2010). Presentación. En: Gordillo, G. y Hirsch, S. (Comp.) *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*(pp. 9-13). Buenos Aires: La Crujía.

Guarino, Graciela (2008/2012). Las organizaciones indígenas del Chaco y sus estrategias de lucha. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* Nº 22, pp 115-122.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste
Argentino. 1ª.ed., Recuperado de https://www.indec.gov.ar/

Lenton, Diana (2015). Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de la militancia indígena. En *Identidades* N° 8, Año 5, pp. 117-154.

Madres Cuidadoras de la Cultura Qom (2009). *Relatos Qom (Tobas), Proyecto Nape'elpi Nsoquiaxanaxanapi*, Pampa del Indio, Chaco, Editorial Copiar.

Provincia del Chaco. Consejo General de Educación del Chaco, Resolución Nº 1.009/1987.

Provincia del Chaco. Ley de Comunidades Indígenas Nº 3.258/2017.

Provincia del Chaco. Ley General de Educación N° 449/1997.

Provincia del Chaco. Ley de Educación N° 6691/2016.

Provincia del Chaco. Ley del Estatuto del Docente N° 647-E

Provincia del Chaco. Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/2014.

Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2008). Informe del Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe, Resistencia, Chaco.

Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2014). Informe de la Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa, Resistencia, Chaco.

Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Calendario Escolar 2019. Resolución 127/2019, Recuperado de calendario-escolar-2019.html

Provincia del Chaco. Poder Ejecutivo. Decreto Reglamentario N° 309/17 de Ley 7446/2014.

Provincia del Chaco. Poder Legislativo. Proyecto de Ley N° 3389/2018, Recuperado

de http://www.legislaturachaco.gov.ar

Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Resoluciones No. 97 y 621/2007.

Rosso, L., Artieda, T. y Luján, A. (2016). Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En: Mato, D. (Comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos.*(pp. 371-390). Sáenz Peña, Argentina.

Sánchez, Orlando (2008). *Historia de los aborígenes qom (tobas) del Gran Chaco contada por sus ancianos*. *Da na' aqtaguec nam qompi (tobas) mayi lma'na lta'adaic Chaco nam ya'axat som lquedoxonecpi na mayipi*. Edición bilingüe, Chaco, Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología.

Stern, Steve (2000). La contracorriente histórica: los indígenas como colonizadores del Estado, siglos XVI a XX. En Reina, Leticia (coord.) *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. CIESAS, INAI, Editorial Porrúa, México, pp. 73-91.

Universidad Nacional del Nordeste. Resolución No.733/10 del Consejo Superior. Corrientes, Argentina.

Zamora, Leckott Audencio (2008). *Ecos de la Resistencia*, Instituto de Cultura, Resistencia, Chaco.

Zamora, Leckott Audencio (2012). *El árbol de la vida wichí*, Instituto de Cultura, Resistencia, Chaco.

Zarrilli, Adrián. (2008). ¿Una agriculturización insostenible? La provincia del Chaco, Argentina (1980-2008) *Historia Agraria. Revista de Agricultura e Historia Rural* ,(51), 143-176.

---

## Notas

[1] De los y las 41.304 indígenas, el 74,5 % pertenece al pueblo Qom, el 11,2 % al Wichí y el 9,4 % al Moqoit. En: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: Región Nordeste

Argentino. 1ª.ed. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/

[2] Los qom en el Chaco presentan 64,5% de índice de urbanidad, en los moqoít este índice es del 45% y en los wichí del 41.5%. En: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) *Op.cit.*

[3] Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) *Op.cit.*

[4] Nos referimos a la Asignación Universal por Hijo que fue aprobada por Decreto No. 1602/09 y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos por Decreto N° 84/14, ambos decretos sancionados por el Poder Ejecutivo Nacional.

[5] La condición de asistencia en población indígena es la siguiente, 6 a 11 años es de 95% y de 11 a 14 de 88,4%. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2015) *Op.cit.*

[6] Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Informe Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe, Resistencia, Chaco, 2008.

[7] Últimos datos disponibles del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Informe Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa, Resistencia, Chaco, 2014.

[8] En el sistema universitario argentino predominan las universidades de jurisdicción nacional.

[9] Apoyo que se concreta a través de aportes materiales y tutorías pedagógicas. Universidad Nacional del Nordeste. Resolución No.733/10 del Consejo Superior. Corrientes, Argentina.

[10] Provincia del Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Calendario Escolar 2019. Resolución 127/2019, Recuperado de 2019/02/calendario-escolar-2019.html

[11] Consejo Qompi. Jornada de Reflexión en Cuarta Legua 17, 11 de octubre de 2009. Diario Norte, Resistencia, Chaco, 12 de octubre de 2009, pp. 16 y 17.

[12] Desde 1985, en Argentina se sancionaron leyes nacionales y provinciales que reconocían derechos indígenas. Ese año, el Congreso Nacional sancionó la Ley Nº 23.302 de “Política indígena y apoyo a las comunidades Indígenas”. Luego se

aprobaron leyes en provincias con población indígena, las primeras datan de 1986 y 1987. Las reformas constitucionales de 1994, Nacional y del Chaco, marcaron un quiebre muy importante con el reconocimiento de la “preexistencia étnica y cultural” (art. 75, inc. 17 y art. 37 respectivamente) y el carácter constitucional que adquirieron sus derechos. Otro hito relevante de ese marco normativo fue la ratificación del Convenio Nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo/1989 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, hecha por el Estado Nacional seis años después de las reformas constitucionales mencionadas.

[13] Acerca de la pervivencia de las acciones políticas de los Pueblos Indígenas en la larga duración y de los momentos de visibilidad y alta conflictividad como de los “hiatos, pausas y reposicionamientos”, remitimos a Gordillo y Hirsch (2010:10).

[14] “Educación adaptada a las culturas aborígenes; enseñanza en lengua materna durante los tres primeros grados y los restantes en castellano; incorporación, dentro del plantel de educadores, de aborígenes con alguna capacitación de la educación; capacitación laboral; calendario escolar acorde a los movimientos migratorios de la comunidad; formación de un equipo pedagógico e integrado por aborígenes, que junto al Consejo General de Educación, elabore material educativo; preparación técnica en carpintería, mecánica, electricidad y albañilería”. Este petitorio fue recogido en la Res. Nº 1.009 del Consejo General de Educación del Chaco, Anexo I, 14 de mayo de 1987.

[15] En 2007, fueron designados y designadas 75 ADAs en cargos estables de jardines de infantes (15) y de escuelas primarias (60). Res. No. 97 y 621/2007 del Ministerio de Educación provincial.

[16] Provincia del Chaco. Poder Legislativo. Proyecto de Ley N° 3389/2018, Recuperado de http://www.legislaturachaco.gov.ar/sitio/paginas.php?pag_id=5

[17] Se conmemora la masacre de un número indeterminado de cientos de mujeres, hombres, jóvenes, niños y niñas de los pueblos qom y vilela el 19 de julio de 1924, en manos de las fuerzas policiales del Territorio del Chaco. Ver Chico y Fernández, 2008 (Op.cit.).

[18] Debates en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados del Poder Legislativo de la provincia del Chaco, Resistencia, 2012. Registros del equipo de investigación.

[19] Consejo Qompi en defensa de la EBI-Asociación Civil Che’eguera (2007). “Proyecto Educativo Institucional del Bachillerato Libre Bilingüe Intercultural para Adultos de Pampa del Indio”, Chaco, mimeo.

[20] Ente estatal autárquico del Chaco gestionado por indígenas (Ley Provincial No.3258), creado con el fin de habilitar y regular la participación directa de esta población en la gestión de sus propios asuntos (Gómez, 2009).

[21] En la Ley EPGCBII se los define como “persona mayor de cuarenta y cinco años perteneciente a una comunidad con conocimiento de la lengua y la cosmovisión” (art. 9, inc. b, DPE 309/17).

# Escuela erótica. Paradojas desde el corazón de los talleres de educación sexual integral

**Dra. Mariana Páez** [1]

*Todo texto sobre el placer será siempre dilatorio:*
*será siempre una introducción a aquello que no se escribirá jamás*.

Roland Barthes [2]

Vibrar, imaginar, reír, percibir, crear… Los significados que rodean un acto erótico son tan parecidos como diferentes cada vez. Hay vacío y completitud. Violencia y abrazo. Transgresión. Provocación. Oportunidad de potenciar el vínculo. Como sugiere Manara: “El erotismo es una estética que puede alcanzar a los actos privados, pero su injerencia también logra afectar lo social”. [3]

Bataille describe tres formas de erotismo: de los cuerpos, de los corazones y el erotismo sagrado. En todos ellos se busca resolver la experiencia de discontinuidad. “Lo sagrado es justamente la continuidad del ser revelada a quienes prestan atención, en un rito solemne, a la muerte de un ser discontinuo.” [4]Esa idea del erotismo como continuidad en el otro, en la otra, es referida también por Nachmanovitch al hablar de la música:

Aunque el amor es un acto material (ya se trate de amor sexual, amistad, amor maternal o paternal o cualquier otro tipo de devoción, el amor es siempre un acto), nos eleva del mundo cotidiano a una especie de participación mística de unos con otros y otras. Afinamos cada vez más nuestra capacidad de sentir las sutilezas de la otra persona… El motivo no es la autogratificación, sino la gratificación de un ser mayor del que somos parte. [5]

¿Podría verse a la educación como un lugar donde construir continuidades, que nos permitan zanjar la angustia de la soledad? La escuela, algunas extravagantes veces, se tiñe de este color. Cuando eso sucede, los encuentros son intensos para quienes participan, adultos y jóvenes se ven formando parte de una experiencia sensual y arrebatadora.

Las máquinas molares son sociales, técnicas y orgánicas. Las moleculares, deseantes. El sujeto se constituye en las conexiones de lo molar y lo molecular. La libido es la energía de las máquinas deseantes. No hay sublimación, en sentido freudiano, hay producción. La intensidad deseante circula por todas partes. La sexualidad es una codificación social del deseo. El deseo no tiene sexo, no reconoce sexo. Es la sociedad quien obliga al deseo a ser sexuado. [6]

Nos vamos de la filosofía para entrar en la literatura. Octavio Paz argumenta la vinculación entre erotismo y poesía: el primero es una metáfora de la sexualidad; la segunda, una erotización del lenguaje.

La relación entre erotismo y poesía es tal que puede decirse, sin afectación, que el primero es una poética corporal y que la segunda es una erótica verbal (…) La imagen poética es abrazo de realidades opuestas y la rima es cópula de sonidos; la poesía erotiza al lenguaje y al mundo porque ella misma, en su modo de operación, es ya erotismo. Y del mismo modo: el erotismo es una metáfora de la sexualidad animal. [7]

Desde el punto de vista de la cultura, el erotismo tiene lugares dispuestos (la intimidad, el arte en general) y lugares prohibidos (entre tantos, para nuestro caso nos interesa la escuela). El psicoanálisis, sin embargo, desde la conceptualización del sujeto deseante y el carácter libidinal del cuerpo, sacude estos presupuestos y permite repensarlos. Desde la filosofía, hubo un espacio ganado de la mano de Bataille, sin olvidar el trabajo de Foucault en relación a la sexualidad. Él decía: “La idea de que el placer físico siempre proviene del placer sexual y que el placer sexual es la base de todos los placeres posibles (…) es verdaderamente falso”. [8]En su lugar, el cuerpo, al experimentar esa continuidad, esa integración con otros, pero en principio con sí mismo, deviene en superficie deseante, toda ella con la capacidad de experiencia, de reinventar los placeres, de llevar a delante prácticas de libertad. Esta es la condición necesaria para desarrollar el arte erótico –presentado en *La voluntad del saber*– donde el cuerpo organismo, anclado a un sexo reducido a la genitalidad, expande sus fronteras y se vuelve anárquico, con múltiples puntos de sensibilidad. Desde esta perspectiva, el erotismo es “el eje central del cuestionamiento al dispositivo de la sexualidad”. [9]

La escuela se encuentra en las antípodas de esta concepción, en ella se instala un

ambiente aséptico –frío, neutral, sin pasión. Un ambiente controlado, como un laboratorio donde el aprender no se encuentra jamás con lo azaroso, donde temperatura, humedad, nivel de estática están chequeados para evitar cualquier desviación. Por eso, cuando lo erótico se hace presente, refuerza su vara inquisidora para ocultarlo, excomulgarlo, con resultados venturosamente poco alentadores para la mirada oficial. De ahí que nos interesa reflexionar sobre lo que pasa cuando la pregunta por el erotismo es puesta en la escena escolar. Veamos los siguientes testimonios:

Preguntamos qué es el erotismo. Primero no sabían qué contestar, después algunos dijeron que tiene que ver con el disfrute, con el placer. Un chico mencionó el video de Jésica Sirio donde se erotiza el preservativo. Otra chica, un capítulo de los Simpson donde les regalan una edición del Kamasutra a March y Homero y terminan todos doblados.

**(Bitácora taller ESI, 4° año) [10]**

La asociación a lo coital es directa. El disfrute y el placer van de la mano del sexo, tienen un lugar por excelencia en territorios bien delimitados, las zonas erógenas. Los jóvenes del testimonio aprendieron a ver y a sentir de esa manera. ¿Podrán los talleres hacer algo con eso?

Profe, ¿usted tiene deseos?

(Bitácora taller ESI, 2° año)

Tallerista: –¿Qué nos erotiza?

–¡Una mujer!

–Un perfume, una comida, un hombre, una mujer…

–¿Por qué te excitás, señora?

**(Observación n° 2, Esc. Almafuerte)**

En ambos casos, estas preguntas tuvieron el silencio como respuesta. Las talleristas no supieron, no pudieron decir nada, poner en palabras el propio erotismo, producir un relato que responda a esa intriga. Porque, otra vez, *erotismo es sexo, algo exclusivo– como mucho– de la vida privada*.[11] Si algo del estilo del espejo sucede en el aula, si los adultos acaso son superficies donde se reflejan las nuevas generaciones, algo que nunca encontrarán en esa imagen es erotismo. No hay contestación a la "curiosidad impertinente" [12] por el deseo, por lo que excita, por lo que moviliza la carne y la pone a vibrar.

Y la ESI se organiza en torno al *cuerpo escolarizado* que describe Evangelina Canciano (2012) y su pretensión informativa de "despejar todos los velos" y, como consecuencia, interpelar a un cuerpo "despojado del enigma subjetivo". [13]

El cuerpo conmovido –del adulto, del joven– que se deja afectar y afecta no forma parte del paisaje escolar. En su lugar se instala una pesada carga, una corporeidad perezosa a la experiencia. Un presente hipotecado, porque, pese a la laicidad de la educación pública y a los siglos que transcurrieron desde la época victoriana, el verdadero sentido de vivir parece estar anclado en un más allá hecho de verdades absolutas que tranquilizan espíritu y carne, marcan el rumbo seguro y condenan a un presente sin cuestionamientos, sordo al llamado socrático de "Conócete a ti mismo".

Es impensado el lugar del docente que lleve al aula su ser erótico: eso sería mal visto, pasaría la vara que separa lo aceptado de lo interdicto, ingresando a un territorio incierto, movedizo, donde se encuentran los peores demonios, pedofilia, acoso y sus variantes. La línea es muy delgada. Mostrarse como ser deseante y que eso no sea mal interpretado es casi una quimera. Mejor abstenerse. Miedo, culpa, fuera de lugar. Como parte de los juegos de verdad, el adulto *no puede* mostrarse como un sujeto con capacidad de desear. [14]

El placer como impulso, energía creadora, se le está vedado por el hecho de ser educador. No hay problematización al respecto, sino interdicción. El placer tiene prohibida la entrada a clase. El deseo en el sentido recuperado por Foucault de la erótica griega, esa *aphrodisia*, en tanto energía intempestiva, violenta, que no es interpretada desde lo moral –está bien o mal– sino desde la ética, desde donde se propone encauzar esa energía. Un impulso que nos instiga al goce, que puede ser sexual, intelectual, gastronómico, artístico, amistoso…

Eros, el principio divino del deseo y el amor, surge de nuestras más profundas raíces evolutivas: el impulso de crear, de generar nueva vida, de regenerar la especie (…) Escribir, tocar un instrumento, componer, pintar; leer, escuchar, mirar… todo exige que nos sometamos a ser transportados por Eros, a una transformación del yo similar a la que ocurre cuando nos enamoramos. [15]

Cuando la erótica se tiñe de *malas intenciones*, en su lugar se instala otra figura, un sexo empobrecido y genital, sin regulaciones, pornográfico –del griego *pornee*, prostituta– y femenino –de *pornos*, rufianes. En su raíz aparecen significados tales como vender y la vertiente latina la relaciona con *estar parado delante*. Memorias grabadas en el inconsciente se hacen presentes, el sujeto se convierte en un objeto sexual, una parte desvalorizada se convierte en el todo, su subjetividad está marcada, degradada. La eroticidad como una oportunidad de seducción que puede involucrar educador y discípulo; juegos de sugerencias; espoleta de vivencias de calidad inusitada, jamás entrará en un aula signada por la marca de lo prohibido.

Hay un saber sobre el sí mismo del educador que está recortado, una vibración escasa, una pulsión epistémica sin convocar. La educación y el placer no se encuentran en la escuela, es una intersección impedida. A los jóvenes, por sí solos, les costará provocar esa sinapsis que es responsabilidad del educador. Cuando el adulto no se posiciona en el lugar de un sujeto erotizado, apasionado por su quehacer, es imposible que una estética de lo placentero se instale en el aula, no es posible brindar lo que no se tiene. La escuela se pierde la posibilidad de conectar conocimiento, experiencia y placer. Acota su función social a reproducir lo dado, como teorizó Bourdieu. Se pierde la oportunidad de inventar, jugar, latir.

Los ecos de las instrucciones que reciben los educadores en el lejano siglo II retumban todavía, cuando Clemente de Alejandría se pronuncia en el *Pedagogo*, a favor de que el maestro es el encargado de curar las pasiones:

De las tres cosas que hay en el hombre: costumbres, acciones y pasiones, el Logos Protréptico se ha encargado de las costumbres… Un Logos preside también nuestras acciones: el Logos Consejero; y un Logos cura nuestras pasiones: el Logos Consolador, ahora, actuando sucesivamente en calidad de terapeuta y de consejero, aconseja al que previamente se ha convertido, y, lo que es más importante, promete la curación de nuestras pasiones. Démosle, pues, el único nombre que naturalmente le corresponde: el de Pedagogo. [16]

Los profesores deben constituirse como seres asexuados, castrados, con dificultad para conectarse con el propio deseo. Como si de eunucos se tratara, estos trabajadores, estas trabajadoras, gracias a estar privados de sus genitales, son más dóciles, su aparente falta de libido ayuda a deserotizar el espacio escolar. Restarle toda fascinación o apasionamiento. Mutilados, su prédica nunca será holística, ni habrá fuego en su vínculo, sino solo tibieza. [17]

Ya más cerca del presente, los retazos que quedan de la sexualidad conforman una dimensión que el siglo XX guardó a la privacidad del individuo y allí es donde deberá permanecer. Cuando los estudiantes logran –luego de gran esfuerzo de ambas partes– mirar a sus pedagogos desde otro lugar, la conversación se vuelve imposible. El silencio confirma que la inquietud por parte del joven fue el simple destello de un espejismo. “Profe, ¿usted tiene deseos?” Una pregunta sin devolución. Que cae en saco roto. La parálisis se instala en el adulto que es interpelado, reproduciendo la escena que tal vez ellos mismos protagonizaron de jóvenes cuando similares expectativas se hicieron presentes. Cómo habría de hablar de algo tan íntimo en un ámbito público, los códigos imponen normas que es menester acatar, hay un límite clarísimo… etc. Estas podrían ser las respuestas al porqué de la falta de respuesta. Se ubican en el plano del deber ser, de la moral, sin intento alguno de ver las posibles fisuras o conexiones entre un lado y el otro.

Mientras tanto, algunos jóvenes piden abrir más aún el juego:

A mí me encantaría trabajar la temática del BDSM ya que está visto como un tabú cuando, en realidad, bien aplicado, es algo muy hermoso, es una muestra de confianza absoluta. [18]

**(Bitácora taller ESI, 5° año)**

Una chica propone trabajar en los talleres las prácticas sexuales no convencionales. Bondage, disciplina, dominación, sumisión y sadismo masoquismo. La respuesta del silencio se hace oír de nuevo. Los y las jóvenes exigen un corrimiento de límites, empujan al adulto, a la adulta que se resiste, rígidamente, insensible, obediente a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, donde la palabra *erotismo* no aparece impresa y el placer [19] es mencionado en una única oportunidad.

¿Cómo puede cierta mirada adulta obediente al mandato social de disciplinar, que

se aparenta deserotizada –porque lo libidinal siempre está puesto en juego–, dogmática, austera, insensible, recatada, construir esa porción del joven como ser sexual que le concierne? ¿Cómo reconocerse como ser sexuado si las generaciones que preceden se caracterizan por la aparente ausencia de este condimento vital? ¿Dónde encontrar el reflejo que termine de conformar la propia idea de sujeto deseante, esa que hará posible declararse sujeto de deseo, vivir la experiencia de sí mismo en tanto expresión de una determinada sexualidad?

Son preguntas que creemos están pendientes. A las que hasta el momento la ESI no está dando cabida. Son los agujeros negros que se están tratando de evadir ante el temor de colapsar, de ser puestos en la mira de los padres, de las autoridades, de los medios. En efecto, puede resultar interesante plantearse la cuestión de la posibilidad de que exista otra cosa, con ayuda de una metáfora astronómica, una comparación algo disparatada, para lo cual pedimos la anuencia de quien esto lee. Un agujero negro es una región finita del espacio en cuyo interior existe una concentración de masa lo suficientemente elevada como para generar un campo gravitatorio tal que ninguna partícula material, ni siquiera la luz, podría escapar de ella. Son fenómenos cósmicos que se originan cuando una estrella de cierto tamaño colapsa. El resto de su materia queda limitada a una pequeña zona, que luego da paso a un inmenso campo gravitacional. [20]

La idea de que, ante la presencia de uno de estos prodigios astrales, mejor escapar, fue contradicha por el físico británico Stephen Hawking. Contra todas las predicciones, el científico conjeturó que podrían tratarse, más bien, de la puerta hacia otro universo. “Si caes en un agujero negro, no te rindas”, dijo Hawking en una conferencia en Estocolmo Suecia. “Hay una salida.” Y agregó que, si el agujero fuese lo suficiente grande y estuviese rotando, podría tener un pasaje a un universo alternativo. El afamado científico considera que los objetos pueden quedar almacenados sobre los límites de un agujero negro, conocido como el horizonte de eventos. Es decir, las fronteras del espacio a partir de la cuales supuestamente ninguna partícula puede salir, incluyendo la luz. Asegurando que no serían un pozo tan oscuro como se piensa, Hawkins indicó que los humanos no desaparecerían al caer en un agujero negro, sino que permanecerían como un “holograma” en el borde o “caerían en otro lugar”. [21]

Los lugares sin respuesta, con su paradójica atracción, se les parecen mucho a estos campos de fuerza concentradores de gravedad. Se muestran como una zona de peligro imposible de atravesar pero, tal vez, sean el señalamiento de la ruta que es menester atravesar para acceder a nuevos universos, con nuevas lógicas,

porque las que estamos pudiendo manejar resultan improductivas. “Eros invariablemente encierra no solo intimidad sino también tensión. En una relación erótica hay contacto íntimo y riesgo íntimo.” [22]

–Dice el profesor de Biología que en lugar de tantos juegos y charlas deberían darnos más cosas biológicas.

–Que las dé él entonces.

–¡No! A mí me interesa lo que hacemos en el taller, acá puedo hablar cosas que ni con mi mamá hablo. Con el profe todo bien, pero ni loca hablo con él de las cosas que pasan acá.

**(Bitácora taller ESI, Esc. Normal, 4° año)**

Lo biológico es un campo resistente a integrarse como uno entre los tantos que conforman la sexualidad. Él quiere ser protagonista exclusivo. Él sí dice tener respuestas absolutas y necesarias. Al respecto dice Lagarde: “La transformación global consistió, en parte, en el surgimiento de la sexualidad humana: espacio en el que los cuerpos se modificaron y la reproducción fue dejando de ser biológica para ser cada vez más social y cultural, al desaparecer los instintos y el cuerpo programado mediante períodos de celo para el apareamiento”. [23]

La mirada según la cual los y las jóvenes precisan prioritariamente información somática donde predominan las “cosas biológicas” –no tanta conversación, juegos y esas prácticas dilatorias de lo importante– vuelven actual el debate de los comienzos de la educación sexual escolar, la tirantez estructural a la que todavía debe hacer frente este campo disciplinar. Aquí nos detenemos para preguntar y preguntarnos: ¿La faz cultural y psicológica de la sexualidad, acaso no juega el mismo juego: de creerse clave y fundamento, médula y fuente de respuestas verdaderas? ¿Lo cultural es más importante que lo biológico? ¿Dónde queda la dimensión integral de la sexualidad?

Si algo puede decirse de la erótica, es que se trata de un flujo, un devenir, una energía envolvente. Toda fragmentación, disección, intento de sesgo en la mirada adulta es una cancelación en lo que a transmisión de la eroticidad se refiere. Tanto sea de un lugar como de otro –desde un empirismo biologicista o un culturalismo inorgánico– hay un recorte que se instala en el plano del hábitus, [24] ese sistema

de regulación transferible que busca perpetuidad y desde donde los sujetos producirán determinadas prácticas y reprimirán otras, esta “estratificación de la experiencia”. [25] Un freno a una demanda que se expresa en los talleres, ese “soltarse en el sexo” [26] para el cual los jóvenes piden consejo.

Queremos marcar aquí una paradoja: la necesidad del encuentro entre joven y adulto encierra a su vez la necesidad del desencuentro, de marcar territorios que le son específicos. No son iguales los que se reúnen o, dicho de otro modo, son tan iguales como diferentes. Por otra parte, desde la estructura psíquica resulta válido establecer diferencias entre adultos y jóvenes, entre el que da y el que recibe; en ello se juegan aspectos estructurantes de lo social. Cuando el menor le pregunta al mayor por su manera de excitarse, se abre una puerta para el acercamiento para también para la equiparación y la pérdida del lugar de pertenencia. El desafío es pensar cómo mantener la desigualdad y que haya acercamiento, encontrar un lugar de encuentro y desencuentro a la vez, una nueva tensión constitutiva del vínculo. A cada uno le corresponde una tarea: a quien ejerce la adultez, suscitar la conversación no a título personal –aceptando que sí se excita, pero guardándose los detalles–, y a quien habita la juventud, producir su propio mundo erótico a partir de la herencia recibida.

## Cuando el adulto, cuando la adulta no puede

*El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente probable. Y una vez más esto es posible debido a que cada cual es único, de manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo.*[27]

Hannah Arendt

Los y las jóvenes interpelan a los adultos, a las adultas. Nos ponen en permanente desasosiego entre nuestra propia autobiografía sexual, lo que es válido y no en la escuela primero y después en un taller ESI. Piden ir más allá de lo instituido. La ESI –cuando incluye perspectiva de género y derechos sexuales, entre otras líneas de trabajo– es un límite traspasado, un territorio prístino para lo que la escuela tradicional representa. Sin embargo, a su interior, nuevas barreras se levantan, temas tabú dentro de una mirada superadora de los tabúes; silencios incómodos, dentro de un territorio conversacional, que se autodefine como superador de

prejuicios.

Expresa Morgade:

En la vida cotidiana de la escuela, si bien representan un avance en la dirección de desocultar cuestiones silenciadas, los contenidos del discurso de “la prevención” en educación sexual tienden a reiterar una norma corporal, biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde los/as adultos/as, y también entre los/as mismos/as jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer. [28]

En los talleres ESI estudiados, en varias oportunidades los y las estudiantes proponen el tema. En los buzones de preguntas e inquietudes se incluyen papelitos con solicitudes del estilo: “Dar porno”; “Porno”; “Hablar del porno como una fuente de información y no como algo malo”, “¿Las mujeres acaban como en las películas porno?”. En el período en que se desarrolló el trabajo de campo el tema no fue tematizado en taller alguno.

La pornografía es un contenido ausente en toda propuesta educativa, no puede estar, es lo prohibido del sexo, una de las barreras epistemológicas de la ESI. Mientras tanto, los y las jóvenes consumen producciones XXX, y es habitual que naveguen por páginas con estas ofertas; el Whatsapp es otro canal rápido de distribución de videos con estas características. El porno se instala en lo cotidiano, es uno de los secretos [29] que los y las jóvenes mantienen con los y las adultas, una estrategia útil desde el punto de vista de la estructura psíquica porque erige la ruptura generacional, el diferenciarse de los progenitores. Sin embargo, es un consumo cultural cargado de ideas erróneas en torno a la sexualidad, porque presenta una versión cosificada del cuerpo, donde los genitales devienen meras mercancías. Sus efectos podría contraponerse si el tema es tratado en ámbitos de taller, donde desmitificar sus postulados e incluso establecer una comparación entre el sexo porno y el sexo real. [30]

En una bitácora se presenta la siguiente situación: una profesora de Lengua y Literatura consulta a una tallerista, en relación a que en una novela gráfica que mandó el Ministerio de Educación “hay escenas de sexo explícito”.

Mi inquietud tiene que ver con el temor de que se tome para la broma pesada, para

la joda, para la grosería, encima algunos cuentos hechos historietas sí son zarpados en ese sentido. La verdad es que no tengo drama con el texto que aborda lo sexual, pero la imagen es lo que me incomoda, me saca de mi eje y no sé en qué contexto se podría leer. Es más… me imagino un padre viniendo a denunciarme por dar pornografía, me muero. (La profesora después se enfermó y no fue más a la escuela.)

(Bitácora, taller ESI Esc. Normal)

*El Inspector Justo*(2007), de Sanyú –seudónimo de Héctor Sanguiliano–; *Sin novedad en el frente*(1999), de Patricia Breccia y *Peter Capusotto*(2009), de Diego Capusotto y Pedro Saborido. Son las publicaciones aludidas. Las que permanecieron guardadas en la escuela, en una caja, en la caja.

La primera cosa que vio Pandora al entrar en la casa en que vivía Epimeteo, fue una gran caja, y casi inmediatamente después de haber atravesado el umbral, preguntó qué había en ella. Mi querida Pandora –contestó Epimeteo– es un secreto. La caja fue dejada aquí, para que estuviese bien guardada; y yo mismo no sé lo que contiene. [31]

Como la de Pandora, el ánfora enviada por el Ministerio guarda lo impredecible, nuevos males y desgracias para los tiempos actuales. Mientras alguien guarde la llave, las fuerzas oscuras, la pornografía y el erotismo no mancharán las aulas.

En el texto hesiódico, escrito setecientos años antes de la era cristiana, la pasión fue uno de esos seres maléficos que perturbaron el mundo. Ahora, su nombre es sexo explícito e imagen sexual. El mayor grado de iconicidad es el problema. Cuando la literatura incluye de manera implícita o explícita al sexo, no existen mayores observaciones. Ahora, cuando se instala la franqueza, lo dicho abiertamente y sin rodeos, cuando se presenta la oportunidad de hablar con los jóvenes del sexo *en serio*, concreto, involucrando la materialidad del cuerpo, mantener una conversación entre sujetos deseantes, nos encontramos sin recursos. Sin saber cómo hacer. Todo se vuelve obsceno. Sórdido. Pero hasta la imagen más abrumadoramente pornográfica puede ser una oportunidad para hablar de humanidad, de esperanza, de erotismo.

–¿Para qué me sirve todo esto? [32]

El interrogante se instala en un taller en el que se había abordado la respuesta sexual humana y sus fases, que según Masters & Johnson, Kaplan y Levine, son deseo, excitación, meseta, orgasmo y resolución. En efecto, el conocimiento entendido como información sobre el cuerpo en tanto organismo que responde a estímulos sexuales, “no sirve” a los jóvenes. Lo tabulado, lo ya calculado, lo previsible es opuesto al placer. El encuentro sexual tiene el encanto de lo inesperado, de la sorpresa, lo inaudito, lo desconcertante, la improvisación. En la escuela, la mirada adulta maneja información, la mirada del joven quiere experiencias, sensaciones. Son dos perspectivas, dos maneras de ver. Una clausura a la otra y viceversa.

Una situación similar se presenta cuando el tema es “relaciones seguras y uso de preservativo”. La seguridad pareciera enemiga del placer, de lo espontáneo e improvisado, esos rebuscados artilugios que encienden el deseo. Hablar de proyecto de vida y embarazos no deseados se vuelve una paradoja, un planteo que busca engañar. Claro está que ningún debate en torno a lo sexual podrá resonar si se despoja al sexo del caos, del desenfreno. El uso del condón será plausible si es metaforizado como un boleto de ida y vuelta al universo de la subversión.

Díaz reflexiona sobre esto de una manera altamente provocativa:

El deseo, en sí mismo, es nómade. Se alimenta con fragmentos libidinales, se potencia, se agiganta. Cuanto más inconsciente, más gigante. Pero la libido no pasa a la consciencia sino en relación con cuerpos o personas determinadas. Se trata de puntos de conexión. Son los puntos en los que (con los que) hacemos habitualmente el amor. Creemos que hacemos el amor con uno. Aunque, en realidad, hacemos el amor con muchos. Mejor dicho, normalmente hacemos el amor con una sola persona. Pero esa relación es posible por toda la potencia que se ha cargado a través de miradas, roces, pensamientos, lecturas, sueños, y la infinita variedad de estímulos que recibe cualquier ser vivo. El sueño de la razón engendra monstruos. [33]

A cada paso son más las preguntas que las respuestas: ¿Qué puede suceder si el secreto –de la pornografía, de los adultos sexuados– es revelado? ¿Cómo podrían

adultos, adultas y jóvenes hablar de sexo en un registro explícito, generar experiencias significativas desde el cuerpo sin perder la necesaria distancia? ¿Sería oportuno levantar todos los velos [34] que habitan la sexualidad, es eso posible? ¿Y si se aprovecharan las demandas de los jóvenes para traer el erotismo al aula?

Intentamos sostener que, bajo ciertas condiciones, adultos, adultas y jóvenes pueden hacer otra cosa diferente a lo que el dispositivo escolar espera. Entrar en "el agujero negro" requiere de una voluntad por sostener la tensión entre distancia y cercanía; desnaturalizar el vínculo heredado, para abrirlo a nuevos posibles; salirse del lugar preestablecido y animarse a jugar, a improvisar, a experimentar (verbo que referido a salirse del perímetro). Ligar conocimiento y placer. Celebrar los velos y la pregunta impertinente.

Algunas de estas situaciones tienen lugar en los talleres estudiados. Conviven con otras, en las que los adultos y las adultas, pese a tener las mejores intenciones, solo pueden cumplir un rol reproductor de lo dado, sin lograr un aporte de sentido, porque su mirada debe cargar con una clausura, la imposibilidad de ver el erotismo como una dimensión que incluye el sexo pero que no se reduce a él.

Dicen Graciela Alonso y Graciela Morgade: "Se trata, en síntesis, de erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes". [35] Y Miguel Escobar Guerrero (2012), desde la línea de pensamiento freireana: "Uno de los principales desafíos del ser humano es asumir la autonomía de su erotismo de Eros y luchar para que sea respetado". [36] "El sueño, en mi práctica educativa, ilumina el sendero de una pedagogía erótica. Sin amor difícilmente aprenderemos a soñar, y sin erotismo no es posible la utopía." [37]

---

## Bibliografía

Alonso, Graciela y Morgade, Graciela (2008) "Educación, sexualidades y géneros", en *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.

Arendt, Hannah (1993) *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

Barthes, Roland (2004) *El placer del texto*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bataille, Georges (2007) *El erotismo*, versión electrónica de Scan Spartakku, p. 16. Disponible en el_erotismo_v1.1.pdf

Britzman, Deborah. (1999) en Lopes Louro, Guacira. (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Ed. Autentica, p. 13. Citado en: Morgade, Graciela (2009) "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes" en Villa, A. (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Bourdieu, Pierre (2012) *Bosquejo de una teoría de la práctica*, Buenos Aires, Prometeo Libros

Canciano, Evangelina (2012) "Estética y cuerpo sexuado en la educación (a propósito de la educación sexual)", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: (sobre) impresiones estéticas*, Paraná, Serie Seminarios del CEM, Colección del Estante, Fundación La Hendija.

Castro Orellana, Rodrigo (2008) *Foucault y el cuidado de la libertad*, Santiago de Chile, LOM ediciones.

De Alejandría, Clemente (1998) [180] *El pedagogo*, Madrid, Ed. Gredos.

Díaz, Esther (1999) *Posmodernidad*. Bs. As. Biblos.

Díaz Sáez, José Antonio (2014) *Eunucos*, España, Ed. Almuzara.

Foucault, Michel (2003) *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Lagarde, Marcela (2005) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Manara, Milo, entrevista en *Público.es*. Disponible en el-erotismo-como-camino-para-la-liberacion/agencias/

Manhheim, K. (1990) *El problema de una sociología del saber*, traducción y estudio preliminar de Carlos Gómez Muñoz, Madrid, Tecnos.

Morgade, Graciela (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Nachmanovitch, Stephen (2004) *Free Play: la improvisación en la vida y en el arte.* Buenos Aires, Paidós.

Paz, Octavio (1994) *La llama doble: Amor y erotismo*, España, Seix Barral.

---

## Notas

[1] Este artículo es un reversionado de un fragmento de mi tesis del Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, dirigida por la doctora Carina Muñoz y aprobada en 2017. Su título: “Sexualidades juveniles, conversaciones y resignificaciones. Los espacios de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias”. En 2006, Argentina sanciona la ley 26.150, que regula el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir educación sexual, y crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

[2] Barthes, R. (2004) *El placer del texto*, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 31.

[3] “El espectáculo ha acabado con el erotismo como camino para la liberación. Mi intención siempre ha sido mostrar los efectos sociales del erotismo, no los aspectos privados. De hecho, nunca he dibujado a dos personas haciendo el amor.” Manara, M., entrevista en *Público.es* a propósito del Salón Internacional del Cómic de Barcelona 2008. Disponible en el-erotismo-como-camino-para-la-liberacion/agencias/ – Consultado: 26/9/15.

[4] Bataille, G. (2007) *El erotismo*, versión electrónica de Scan Spartakku, p. 16. Disponible en el_erotismo_v1.1.pdf – Consultado: 5/10/15.

[5] Nachmanovitch, S., *op. cit.*, p. 197.

[6] Díaz, E., “Gilles Deleuze: poscapitalismo y deseo”. Disponible en www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm – Consultado: 26/9/15.

[7] Paz, O. (1994) *La llama doble: Amor y erotismo*, España, Seix Barral, p. 10.

[8] Foucault, M. (1984) “Sexo, poder y política de la identidad”, traducción de *Sex, Power and the Politics of Identity*, entrevista de B. Gallagher y A. Wilson en Toronto, junio de 1982, publicada en *The Advocate 400*(7 de agosto de 1984). Disponible en sexo-poder-y-la.html – Consultado: 17/12/15.

[9] Castro Orellana, R. (2008) *Foucault y el cuidado de la libertad*, Santiago de Chile, LOM ediciones, p. 468.

[10] Las bitácoras y observaciones forman parte del material de campo obtenido para la realización de mi tesis doctoral.

[11] Con este recurso nos referimos a esa idea hegemónica que ronda al respecto. Nosotras entendemos que pese a ella, lo libidinal es constitutivo de la subjetividad, que se podrá disimular pero no suprimir.

[12] Britzman, D. (1999) en Lopes Louro, G. (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Ed. Autentica, p. 13. Citado en: Morgade, G. (2009) “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes” en Villa, A. (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, p. 39.

[13] Canciano, E. (2012) “Estética y cuerpo sexuado en la educación (a propósito de la educación sexual)”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: (sobre)impresiones estéticas*, Paraná, Serie Seminarios del CEM, Colección del Estante, Fundación La Hendija. Este trabajo de la pedagoga rosarina surge a partir de sus *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación. Antecedentes teóricos y programas de educación sexual*, 2007, a pedido del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ministerio de Salud de la Nación.

[14] Foucault propone: “Una historia que no sería aquella de lo que puede haber de cierto en los conocimientos, sino un análisis de los ‘juegos de verdad’, de los juegos de falso y verdadero a través de los cuales el ser se constituye históricamente como experiencia, es decir como poderse y deberse ser pensado (…) ¿A través de qué juegos de verdad el ser humano se ha reconocido como hombre de deseo?”. Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 7.

[15] Nachmanovitch, S., *op. cit*., p. 192.

[16] De Alejandría, C. (1998) *Pedagogo*, Madrid, Ed. Gredos, pp. 18 y 19.

[17] Ver Díaz Sáez, J.A. (2014) *Eunucos*, España, Ed. Almuzara. Comentario disponible en www.elconfidencial.com/cultura/2014-05-04/eunucos-historia-de-una-castracion_123524 – Consultado: 20/9/15.

[18] La referencia es a una propuesta ingresada al buzón de preguntas.

[19] En Argentina, los “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral”, explicitan que, entre sus propósitos, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas, entre otros, “El reconocimiento y el respeto de las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad y sus cambios: miedo, vergüenza, pudor, alegría, placer”. Disponible en lineamientos-curriculares-ESI.pdf – Consultado: 16/12/15.

[20] Ver harko_science.html – Consultado: 16/9/15.

[21] “Stephen Hawking: ‘Si caes en un agujero negro, podrías terminar en otro universo’”, en www.bbc.com, 26 de agosto de 2015. Disponible en agujeros_negros_pasaje_universo_hr – Consultado: 16/9/15.

[22] Nachmanovitch, S., *op. cit.*, p. 194.

[23] Lagarde, M., *op. cit*., p. 9.

[24] Ver Bourdieu, P. (2012) *Bosquejo de una teoría de la práctica*, Buenos Aires, Prometeo Libros; (1993) *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, entre otras obras del autor.

[25] Manhheim, K. (1990) *El problema de una sociología del saber*, traducción y estudio preliminar de Carlos Gómez Muñoz, Madrid, Tecnos, pp. 52 y 53.

[26] Buzón de preguntas taller ESI, Escuela Normal, 3° 2°, mayo de 2013.

[27] Arendt, H. (1993) *La condición humana*, Barcelona, Paidós, p. 202.

[28] Morgade, G. (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, p. 11.

[29] La pornografía en las redes sociales es un secreto a voces. Una literatura consumida principalmente por adultos y adultas, también por jóvenes. Un consumo cultural común pero segmentado: cada grupo hace como si el otro no supiera, como si fuera exclusivo de su generación.

[30] El cortometraje *Porn Sex vs. Real Sex* explica utilizando comida, las diferencias entre ambos términos.

[31] “La caja de Pandora”. Disponible en mitosyleyendascr.com/mitologia-griega/la-caja-de-pandora/ – Consultado: 26/9/15.

[32] Bitácora, Taller ESI, 6° 5°, julio de 2015.

[33] Díaz, E., *op. cit*.

[34] Canciano habla de los peligros de “despejar todos los velos” y, como consecuencia, interpelar a un cuerpo “despojado del enigma subjetivo”. Aquí lo retomamos en un sentido opuesto, como una paradoja: como si el recaudo a develar las verdades sexuales nos lleve a pasar por alto las demandas concretas y explícitas de los jóvenes. Apostando al desafío de que lo carnal siempre encontrará maneras de producir nuevos velos que vuelvan inquietante el encuentro. Canciano, E. (2012) “Estética y cuerpo sexuado en la educación (a propósito de la educación sexual)”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.), *Educar: (sobre) impresiones estéticas*, Paraná, Serie Seminarios del CEM, Colección del Estante, Fundación La Hendija.

[35] Alonso, G. y Morgade, G. (2008) “Educación, sexualidades y géneros”, en *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.

[36] Escobar Guerrero, M. (2012) *Pedagogía erótica. Paulo Freire y EZLN*, México, p. 18.

[37] Escobar Guerrero *Op. cit*., p. 45.

# LOS NADIES

**de Eduardo Galeano**

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.
Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguncados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos.
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

# Machuca

Escrita y dirigida por Andrés Wood y protagonizada por Matías Quer (Gonzalo Infante), Manuela Martelli (Silvana), Ariel Mateluna (Pedro Machuca), y Ernesto Malbrán (Father McEnroe). Estrenada en 2004.

La historia transcurre en Santiago, Chile, en 1973 en días previos al golpe militar, y tiene como base un experimento real hecho en la época del gobierno socialista de Salvador Allende en el Saint George's College (Saint Patrick's College en la película). Gonzalo Infante y Pedro Machuca son dos niños de once años que viven en Santiago. El primero en un barrio acomodado y el segundo en un humilde poblado ilegal recientemente instalado a pocas manzanas de distancia. Las vidas de ambos se cruzan cuando un colegio religioso pone en funcionamiento un programa de integración social. Dos mundos separados por una gran muralla invisible que algunos, en su afán por hacer realidad los sueños de una época llena de esperanzas revolucionarias, quieren derribar.

Película:

Machuca