



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Educación y escuelas constructoras de justicia social. Iniciativas para una cartografía desde América Latina

 Soler Martín, Carolina

 Martínez Pineda, María Cristina

Educación y escuelas constructoras de justicia social. Iniciativas para una cartografía desde América Latina

Praxis Educativa (Arg), vol. 27, núm. 2, pp. 1-20, 2023

Universidad Nacional de La Pampa

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153175063005>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Educación y escuelas constructoras de justicia social. Iniciativas para una cartografía desde América Latina

Education and construction schools of social justice. Initiatives for a cartography from Latin America

Educação e construção de escolas de justiça social. Iniciativas para uma cartografia da América Latina

Carolina Soler Martín

Universidad Pedagógica de Colombia, Colombia

csmartin@pedagogica.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-4380-4589>

Maria Cristina Martínez Pineda

Universidad Pedagógica de Colombia, Colombia

mmartinez@pedagogica.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-9946-7310>

Recepción: 09 Septiembre 2022

Revisado: 15 Diciembre 2022

Aprobación: 07 Enero 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo presenta los avances de una cartografía de iniciativas educativas y pedagógicas en América Latina que aportan a la construcción de justicia social en escenarios educativos. La investigación que lo origina desarrolló diálogos de saberes con educadores que construyen praxis emancipadoras justas y que apuestan por construir otras realidades educativas en las que se formen subjetividades individuales y colectivas descolonizadas, despatriarcalizadas y decapitalizadas en sus modos de pensar y actuar. El hilo conductor de estas reflexiones es la obstinada esperanza de que otro mundo y, por ende, otra educación es posible, al desnaturalizar injusticias, romper binarismos y desigualdades instaladas estructuralmente y tejer, desde la potencia subjetiva, en la cotidianidad micropolítica del aula y las instituciones, praxis justas.

Palabras clave: justicia social, descolonización, despatriarcalización, decapitalización, cartografía educativa.

Abstract

The article presents the progress of a cartography of educational and pedagogical initiatives in Latin America that contribute to the construction of social justice in educational scenarios. The research that originates it developed *diálogos de saberes* with educators who build just emancipatory praxis and who are committed to building other educational realities in which decolonized, depatriarchalized and decapitalized individual and collective subjectivities are formed in their ways of thinking and acting. The guiding thread of these reflections is the stubborn hope that another world and, therefore, another education is possible, by denaturalizing injustices, breaking structurally installed binarisms and inequalities and, from the subjective power, weaving in the micropolitical daily life of the classroom and the institutions, just praxis.

Keywords: social justice, decolonization, depatriarchalization, decapitalization, educational cartography.

Resumo

O artigo apresenta o avanço de uma cartografia de iniciativas educacionais e pedagógicas na América Latina que contribuem para a construção da justiça social em ambientes educacionais. A pesquisa que a origina desenvolveu diálogos de saberes com educadores que constroem práxis emancipatória justa e que se comprometem a construir outras realidades educacionais em que se formam subjetividades individuais e coletivas descolonizadas, despatriarcalizadas e decapitalizadas em seus modos de pensar e agir. O fio condutor dessas reflexões é a teimosa esperança de que outro mundo e, portanto, outra educação seja possível,

desnaturalizando injustiças, rompendo binarismos e desigualdades estruturalmente instalados e, a partir do poder subjetivo, tecendo no cotidiano micropolítico da sala de aula e do instituições, apenas práxis.

Palavras-chave: justiça social, descolonização, despatriarcalização, descapitalização, cartografia educacional.

Introducción

Transitar hacia una educación con y para la justicia social (JS) exige pensar desde otras orillas y arriesgarnos a romper la tiranía de las estructuras y a potenciar subjetividades justas que erradiquen racismos, xenofobias, homofobias, capacitismos, aporofobias, machismos, entre otras injusticias. A esta búsqueda, contribuyen varios autores latinoamericanos, cabe destacar las obras de Hugo Zemelman y Boaventura de Sousa Santos, que, en las últimas cuatro décadas, han orientado el pensar emancipador y el pensar crítico, sin desconocer los legados de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel y otras perspectivas que se señalan más adelante.

Desde la epistemología de Hugo Zemelman (1987), la concepción de realidad ³y los postulados sobre su morfología⁴ ofrece criterios para comprender realidades, así como sus transformaciones. En su texto titulado *Conocimiento y sujetos sociales*, define la realidad “como una articulación de procesos heterogéneos” (p. 23) y postula tres supuestos que la componen: el del movimiento, el de la articulación y el de la direccionalidad. Con esta concepción como trasfondo, consideramos que las transiciones hacia una educación con y para la JS como construcción de otras realidades han exigido, para la región, décadas atrás y en la actualidad, orientaciones educativas y trabajo pedagógico hacia la configuración de subjetividades cuyo horizonte sea la JS. Acercarse a las realidades para reconocer iniciativas educativas encaminadas a la JS siguió la orientación de desarrollos posibles o en potencia, pero también aquellos vividos y en proceso.

Con el primer supuesto, las subjetividades, siempre en constitución, producen realidades en el dinamismo estructural y coyuntural, en diferentes tiempos y espacios y relacionados con procesos tanto macro como micro; así que, subjetivamente, hay movimientos o están en potencia respecto a las formas de pensar y hacer, de enseñar y de aprender de formas justas (tomando distancia de ontologías estáticas y concibiendo como inacabadas a las realidades y a las subjetividades). Las transiciones también demandan, y desde el segundo supuesto, rupturas, articulaciones y rearticulaciones entre saberes, contextos, experiencias y categorías acerca de la comprensión de las realidades y de aquellas posibles a construir; es claro que una educación con JS está en medio y se articula de formas distintas con procesos en otras esferas y dimensiones sociales (como procesos y planos complejos y vinculados de diferentes formas que construyen realidades también complejas).

Y los horizontes y direccionalidades son contruidos dentro del dinamismo propio de las realidades por la capacidad de politicidad de los sujetos, así como por las estructuras. Este tercer supuesto comprende las direccionalidades de los procesos sociales como contingentes y algunas con la factibilidad de actualizarse y cambiar desde relaciones posibles; esta, precisamente, es la potencia de las praxis de los sujetos sociales ante lo estructural, no solo la definición de un fin, como lo es la JS, sino las posibilidades de otras relaciones que se encaminen a dicho fin (no son direccionalidades azarosas, pero tampoco teleológicas y superan el voluntarismo subjetivo).

Por su parte, desde las epistemologías del sur, son precisos los planteamientos de De Sousa Santos (2006) para pensar los desafíos y la visibilización de proyectos emancipatorios. Plantear la reinención de la emancipación social significa que, de un lado, se reconocen las experiencias y posibilidades de dicha emancipación, para interés del presente artículo, el avance en la cartografía; de otro, que hay que reinventarlas^[i]; y esto exige un principio de realidad que nos aterriza, el de asumir que cualquier cambio social esperado hay que reinventarlo, hay que desenmarcarlo de los cánones hegemónicos, hay que fundarlo.

El problema es que la emancipación social es un concepto absolutamente central en la modernidad occidental, sobre todo porque esta ha sido organizada a través de una tensión entre regulación y emancipación social, entre orden y progreso, entre una sociedad con muchos problemas y la posibilidad de resolverlos en otra mejor, que son las expectativas. Entonces, es una sociedad que por primera vez crea esta tensión entre experiencias corrientes de la gente, que a veces son malas, infelices, desiguales, opresoras, y la expectativa de una vida mejor, de una sociedad mejor. Esto es nuevo, puesto que en las sociedades antiguas las experiencias coincidían con las expectativas: quien nacía pobre, moría pobre; quien nacía iletrado, moría

iletrado. Ahora no: quien nace pobre puede morir rico, y quien nace en una familia de iletrados puede morir como médico o doctor. (De Sousa Santos, 2006 p. 13-14)

Comprender estas discrepancias entre experiencias y expectativas es fundamental para entender cómo pensamos y construimos las rupturas con lo instituido y hegemónico, lugares de producción de lo injusto, y cómo recuperar y crear ontologías y pluralidades que desestimen los dispositivos de exclusión y discriminación y demás violencias en tanto injustas. Son giros epistémicos propuestos dentro de las epistemologías del sur, desde ese:

Conjunto de indagaciones sobre la construcción y validación del conocimiento nacido en la lucha, de formas de saber desarrolladas por grupos y movimientos sociales como parte de su resistencia contra injusticias y opresiones sistemáticas causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. (Meneses *et al.*, 2018, p. 27)

Estas tres matrices generadoras de injusticias, también desarrolladas por Escobar (2018) desde la idea hegemónica de “Un Mundo hecho de un mundo” ³/₄el mundo globalizado capitalista, patriarcal y colonial” (p. 23)³/₄, se constituyen en lugares de resistencia que ponen en acción múltiples experiencias e iniciativas para construir JS en la educación como actos emancipatorios. Son estas experiencias, algunas históricas y otras emergentes, por las que apostamos en esta iniciativa de avanzar en una cartografía de educaciones y escuelas constructoras de JS. Esta es una de las contribuciones a las relaciones entre educación y justicia social, como campo de saberes y conocimientos, de praxis, de tensiones, de emergencias, por ende, campo potente y posibilitador para una mejor sociedad actual y futura.

En la dirección para construir lugares de resistencia, la *Ecología de los saberes* propuesta por De Sousa Santos (2006) propone avanzar en hacer uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica, esto como preámbulo que, para el campo educativo, significa, por ejemplo, tomar conciencia de la necesidad de resistirnos a las propuestas curriculares hegemónicas y a las prescripciones formativas de carácter homogéneo que desconocen o invalidan subjetividades, culturas propias, identidades y que impulsa a dar lugar a diálogos que expandan y articulen con el saber de contextos inmediatos, el sentipensante, el de otras historias y proyectos comunes.

También la *ecología del reconocimiento* se torna pertinente y apropiada para el propósito de la cartografía, pues, según De Sousa Santos (2006):

El procedimiento que propongo es descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas. O sea: mujer y hombre son distintos después de que nosotros utilicemos una sociología ecológica para ver lo que no está conectado con la jerarquía. Las diferencias que permanezcan después de eliminar las jerarquías son las que valen. (p. 28-29)

En la misma dirección, Aguil (2009) retoma la denuncia de Eduardo Galeano (1989) en *Hasta el mapa miente* para abrir caminos orientados a repensar el mundo desde otro crisol. Siguiendo a De Sousa Santos (2003), el mapa y la cartografía fueron concebidos desde parámetros hegemónicos y como instrumentos de poder colonial en tanto epistémico, y llama el mapa de lo inferior a aquella producción social de subalternización y descalificación para muchos seres humanos. Cartografiar, entonces, se considera una alternativa para repensar, recodificar, articular y situar de otras maneras lo que, hasta ahora, se consideraba normal y natural, como lo son muchas injusticias, pero también lo distinto, lo emancipatorio y los movimientos hacia una educación justa.

La cartografía que expone este artículo, producto de la investigación titulada *Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas*, adscrita a la Subdirección de Gestión de proyectos-CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia^[ii], se inscribió en el enfoque hermenéutico; pero no aquel tradicionalmente contemplativo, sino uno situado históricamente, ligado a la vida social y con perspectiva emancipadora. Desde la propuesta de Fals Borda, la tarea hermenéutica implica un diálogo que exige interpretación y es, a la vez, proyectivo porque busca la emancipación (Ángel, 2011). El interés fue reconocer realidades educativas y escolares injustas desde las perspectivas de los sujetos que las estudiaron o viven; realidades en las cuales convergen estructuras,

historias, interacciones, poderes y tensiones y, desde allí, también, reconocer las subjetividades y las praxis que se gestan para construir otras realidades educativas y escolares justas.

La investigación, en su fase heurística, construyó un archivo documental con reportes o sistematizaciones de praxis educativas desarrolladas en Latinoamérica en los últimos 10 años y relacionadas con nociones de justicia e injusticia social; las bases de datos consultadas se correspondieron con algunas disponibles en páginas web de asociaciones y redes de educación alternativa, crítica, popular, intercultural, entre otras. Para la elaboración del archivo documental, se siguieron criterios de temporalidad, enunciación de lugares epistémicos de resistencias, explicitación de rupturas ante injusticias y concreción de transformaciones.

De lo hallado, un total de 50 archivos, se seleccionaron 21 reportes de experiencias para la fase hermenéutica; en esta fase, se construyó una matriz relacional en la cual, a partir de preguntas a dichas experiencias, se registraron contextos y sujetos participantes, así como formas de participación en las experiencias y se registraron e interpretaron referentes epistemológicos, propósitos, procesos vividos, perspectivas pedagógicas, resultados en clave de justicia social y retos de la experiencia.

La fase heurística también incluyó la construcción de una base de datos de sujetos para realizar los diálogos de saberes; la consolidación de la base se logró mediante la estrategia voz a voz y al invitar a actores participantes en investigaciones o procesos pedagógicos previos realizados por las investigadoras. En los diálogos, participaron 15 investigadores, educadores populares y maestros de aula de Argentina, México, Chile y Colombia. Estos actores se agruparon en 6 Diálogos de Saberes (DS); cada diálogo tuvo una duración aproximada de una hora.

La fase hermenéutica de los diálogos de saberes se realizó con apoyo del software cualitativo Atlas.ti v22, una vez estos fueron transcritos en su totalidad. Para efecto de codificar las narrativas que se incluyen en el presente artículo, se denominarán DS 1, DS 2... hasta DS 6.

Las tensiones entre las injusticias y justicias reportadas en las sistematizaciones de experiencias o bien narradas por los participantes de la investigación en los diálogos de saberes impulsaron el inicio de lo que denominamos una cartografía desde América Latina, la cual avanza en la identificación de injusticias en escenarios educativos y también en el reconocimiento de posibilidades y concreciones de lo justo. Esto último, desde el principio de esperanza o de optimismo crítico que nos propuso Paulo Freire (2005).

Nociones y trayectos para abordar el estudio de injusticias y justicia social en educación

El término justicia social se incorporó, desde mediados del siglo XX, en el ámbito de las políticas y de los movimientos sociales desde la filosofía liberal con autores como John Rawls; para este, el término se centró en la búsqueda de equidad. Posteriormente, se ha comprendido desde la multidimensionalidad económica, cultural y política, con autoras como Nancy Fraser, Martha Nussbaum, Marion Yung y autores como Axel Honneth o Charles Taylor, entre otros, quienes proponen trabajar por transformaciones sociales en las formas de distribución de recursos materiales y simbólicos, de participación y representación en la toma de decisiones y en el reconocimiento cultural.

Esta multidimensionalidad tiene recepciones e interlocuciones en Latinoamérica y ha aportado a la indignación y fundamentación de propuestas sociales y educativas ante los racismos, xenofobias, homofobias, capacitismos, aporofobias, machismos y demás formas de discriminación. Sin embargo, puede afirmarse que la perspectiva filosófica latinoamericana ha producido inflexiones y giros ontológicos y epistémicos a partir de las profundas injusticias históricas y estructurales vividas a lo largo de los siglos de colonización y patriarcalismo y ante la profundización del modelo capitalista y sus desigualdades. Así, actualmente, la pluralidad del término justicia social también remite a dimensiones epistémicas, ecológicas e intergeneracionales y a raíces patriarcales, coloniales.

El mexicano Pablo Latapi publicó, en 1964, una columna titulada “Educación y justicia social”; en esta, puso énfasis en las desigualdades sociales y su reproducción en desigualdades educativas. Aunque centrado en factores económicos, afirmó que, pese a la expansión de escuelas y maestros, “Nunca algo cualitativo como es la ‘justicia social’ puede ser el resultado de meros factores cuantitativos” (p. 199).

Esta afirmación indica la relevancia, pero insuficiencia del factor económico para comprender, denunciar y trabajar para transformar la educación y la sociedad en tanto injustas. Podría decirse, entonces,

que, en la región, asistimos, al menos desde la segunda mitad del siglo XX, a la pluralización de la noción de JS, toda vez que las injusticias en diferentes dimensiones humanas son visibles, rastreables, mapeables e impulsan a acciones y transformaciones en tanto indignantes, crueles y devastadoras de humanidad.

El término injusticia social requiere tenerse presente para que no pierda su potencia en la construcción de otras realidades. Para Shklar (2013), las injusticias sociales descartan infortunios, mala suerte, designios divinos o sobrenaturales. De plano, son producciones culturales y sociales, bien sea derivadas de acciones de algunos desde ámbitos de poder o inacciones y omisiones de otros, estos últimos como espectadores o cómplices pasivos, según Arteta (2010), o quienes asisten a la injusticia pasiva, según Shklar (2013).

Comprender las injusticias sociales también exige quitarse la venda de los ojos para ver a los sujetos y sus realidades (con alusión a la iconografía clásica de la justicia: mujer con ojos vendados, en una mano la balanza y en otra la espada), sujetos quienes, no por decisión propia, sino por las estructuras en las que viven, sufren la crueldad de las injusticias y no tienen posibilidades para desarrollarse plenamente, vivir dignamente y ser parte activa de la construcción del mundo.

También, erradicar las injusticias sociales pasa por tensionar el orden existente, incluidas las normas y leyes porque, como bien es sabido, no todo lo legal es necesariamente justo. Es decir, comprender las injusticias sociales conlleva al análisis de acuerdos sociales (contratos sociales) explícitos o implícitos, a pequeña y gran escala social, de vieja o reciente data, cuyas consecuencias violentan, denigran y perjudican a sujetos individuales y colectivos (así como a los no nacidos o a otros seres no humanos desde el eje de la justicia ecológica o de la intergeneracional); exige adentrarse en la eliminación de las injusticias y asumir la decisión ética y política de actuar con justicia, comprometiendo las esferas de producción del saber y el poder. Por ende, la deconstrucción y transformación de estas injusticias demanda acciones subjetivas y cambios estructurales en diferentes ámbitos y dimensiones.

Estudiar las injusticias sociales en perspectiva de deconstruirlas de raíz y construir realidades justas también conlleva a complementar la búsqueda de causas de lo considerado injusto e indicar culpas y a quien castigar, lo cual remite al pasado, con la posibilidad de asumir responsabilidades presentes para que se evite la reproducción futura de injusticias (Young, 2011). Implica, entonces, comprender que las injusticias sociales son eludibles siempre que se adopte la decisión y voluntad ética y política de afrontarlas desde las esferas del poder político macro, pero también en la esfera subjetiva y el poder micro, desde la capacidad de politicidad de los sujetos y la transformación de realidades mediante otras formas de relación y con fines comunes, como podría ser la JS. Solo de esta manera, entre lo estructural y subjetivo, es posible generar transformaciones.

Con lo anterior y de manera sucinta, podríamos decir que las injusticias sociales en nuestra América Latina devienen especialmente de las matrices de discriminación del colonialismo, patriarcalismo y capitalismo, afirmadas y en ocasiones legitimadas por decisiones políticas, económicas y sociales, macro y micro, que favorecen la vulnerabilidad y desventaja de algunos sujetos en cualquier y varios ámbitos de la vida y que son injusticias visibles tanto de condiciones estructurales como de acciones o inacciones sociales, sistemáticas o contingentes.

Adentrarse entonces en la decisión de erradicar las injusticias sociales abre la opción de comprender la JS como una noción polisémica y multidimensional, que tiene un carácter tanto histórico y estructural como vivo y contingente, que varía y se ajusta de acuerdo con los territorios, los sujetos, las injusticias vividas y sus consecuencias, las luchas que le dan sustento, los referentes epistémicos que le son útiles para la transformación social, entre otros factores. Desde esta mirada, la JS en educación puede ser concebida como un dispositivo de análisis, comprensión y acción ante injusticias socialmente construidas y como provocación para construir otras realidades (Soler, Martínez y Peña, 2018).

Perspectivas y luchas latinoamericanas por una educación más justa

Como punto de inicio de la cartografía de iniciativas para construir JS desde y en el campo educativo en América Latina, Freire, abiertamente, denunció las formas de educación bancaria y opresiva y trabajó por erradicarlas desde la pasión y vocación por la justicia y desde el dolor de las realidades injustas y la indignación que producen, pero que también moviliza. Al analizar la cultura del silencio y crear programas basados en la lectura del contexto y el mundo, el diálogo, la concientización, las acciones liberadoras, la

praxis crítica, la creación más que la reproducción, entre otras enseñanzas, Freire superó la denuncia y dejó un movimiento, unas direcciones y unas herramientas para creer y trabajar en posibles transformaciones de la sociedad y la educación, es decir, para crear otras realidades.

En sentidos y movimientos similares a los freireanos, desde los años sesenta, se visibilizan en la región experiencias de educación intercultural, propia, popular y comunitaria y apuestas como la investigación acción participativa y otras formas de acercarse y transformar las realidades. Experiencias que se han gestado o están en conexión directa con movimientos sociales que han denunciado las injusticias históricas, por ejemplo, al mantener una educación pobre para pobres, al imponer modelos educativos homogéneos y reproductores de desigualdades o al acallar voces desde relatos y culturas dominantes. Caben aquí las luchas agenciadas por los movimientos articulados con la educación recogidos por Borda (1978), Puiggrós (1984, 1994), Escobar (1991) y Mejía (2020), por ejemplo. Esto sin desconocer el trabajo de la educación popular y de experiencias como las adelantadas por el Movimiento Pedagógico Colombiano construido por la articulación de actores educativos en la década del 80.

Desde otro vector, y como rechazo a la ola reformista de políticas educativas en la región vivida en la década de los noventa y que señaló el afianzamiento del modelo neoliberal, se delinearon luchas por crear articulaciones entre educación y JS. Iniciativas que asumieron el estudio de las consecuencias de las políticas impuestas, como la exacerbación de las desigualdades ante la privatización de la educación, la competitividad lesiva basada en el individualismo, los estándares de calidad regidos por lógicas del mercado, entre otras realidades amalgamadas con enunciaciones de inclusión y equidad que siguieron una línea tradicional de intervención con sesgo asistencialista y que mantuvieron la trampa de atender las consecuencias y no las causas de las desigualdades vía las políticas focalizadas. Estudios como los de López (2005), Torres (2005) y Gentili *et al.* (2009) dan cuenta de estas iniciativas.

De forma simultánea, los estudios post- y decoloniales, en diferentes lugares del mundo^[iii], instaron a una “búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno [que] exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad” (Lander, 2011, p. 16). En la región, los estudios desarrollados desde las ciencias sociales y con diálogos y propuestas para la educación avanzaron en críticas ante la continuidad de hegemonías de conocimientos y, por ende, de poderes, que invisibilizaron y subvaloraron historias, saberes y sentires propios de los colonizados y que, desde dualismos derivados de la modernidad eurocéntrica, exacerbaban las lecturas desde lo incivilizado, subdesarrollado, dependiente. Por ejemplo, los trabajos de Dussel (1998), Quijano (1990, 1998), Rivera y Barragán (1997), Walsh (2005), entre otros.

Desde el ámbito universitario de la región latinoamericana, y con mayor registro desde inicio del siglo XXI, es amplio el espectro geográfico con desarrollos de acciones orientadas a construir JS en los ejes de docencia, investigación y proyección social^[iv]. También es relevante reconocer la pluralidad de experiencias educativas que, en diferentes territorios, modalidades, niveles e institucionalidades educativas, se han sistematizado y desde las cuales se evidencia el trabajo desde las bases, desde el aula o los proyectos institucionales, es decir, desde la micropolítica y desde sus actores protagónicos^[v].

Cabe citar, igualmente, la multiplicidad de experiencias que se construyen desde las redes y colectivos de educadores latinoamericanos y demás formas de acción colectiva que crean, potencian y acompañan iniciativas de ruptura de currículos homogéneos y excluyentes, educadores que están abriendo otros caminos con sus propuestas. Algunos textos recientes que compilan sistematizaciones de experiencias desde las pedagogías críticas y populares latinoamericanas son los de Suárez *et al.* (2016), Cendales *et al.* (2019) y Almazán, Galli y Stoppani (2020)^[vi].

El anterior y breve panorama muestra algunos avances y producciones realizados desde Latinoamérica en perspectiva de construir una educación con JS. En todos los casos, motivados por el reconocimiento de injusticias, desigualdades y exclusiones vividas históricamente y en la cotidianidad de grupos, actores y sectores sociales que han sido vulnerados y violentados en sus diferentes escenarios de existencia por características de raza, etnia, género, capacidades, situación económica, ideologías, creencias, entre otras, así como en la intersección entre estas. Desigualdades que también se afianzan por las formas de cooptación que se instalan bajo los mismos discursos de alternatividad.

Este inicial y sucinto mapeo es esperanzador, especialmente porque las producciones de estos movimientos, colectivos y sujetos sociales se han construido *in situ*, son praxis surgidas de la necesidad de resistir y revertir las injusticias en el territorio, de intereses y luchas por construir relaciones más justas en todas las dimensiones de la vida y siempre desde las bases, es decir, desde los sujetos que han vivido injusticias.

Iniciativas que construyen praxis educativas justas

Este apartado da continuidad a la cartografía y se sustenta con las voces de educadores latinoamericanos que narraron sus experiencias de construcción de justicia en los diálogos de saberes desarrollados en el marco de la investigación. Al escuchar las experiencias de educadores que se atreven a dar giros en sus propias prácticas pedagógicas, se exaltan las tensiones entre aquello instalado bien sea por la costumbre, legitimado como obvio o concebido como inmodificable, y las posibilidades de desmitificar lo dado, de actuar de otro modo, de hacer extraño lo cotidiano o de visibilizar lo invisible.

De la naturalización a la desnaturalización de las injusticias sociales en la educación

Ya hemos dicho que todas las injusticias son construcciones sociales y culturales. De Sousa Santos (2006) aclara, en la sociología de las ausencias y en las precisiones sobre la monocultura dominante, la idea de naturalización que se ha instalado. Esta monocultura considera que las jerarquías por razones de raza, etnia, clase social, género, y bien se puede ampliar la lista, se consideran fenómenos inscritos en la naturaleza y, por tanto, inmodificables. Dirá el autor, al explicar esta monocultura, que quien está en el lugar inferior de la jerarquía lo está porque es insuperablemente inferior, así es por naturaleza, entonces, quienes dominan no son la causa, sino una consecuencia de dicha jerarquía natural.

Desde estas naturalizaciones erróneamente instaladas en el ethos cultural, se traslada el siguiente interrogante a los procesos educativos. ¿Cómo aprendemos a funcionar dentro de los sistemas injustos y cómo minimizamos las condiciones estructurales que los promueven? Esta es una de las inquietudes y las reflexiones de un profesor investigador participante de los diálogos de saberes respecto a la naturalización de injusticias vigentes en la transmisión cultural:

Somos socializados para adoptar sistemas de creencias que enmascaran la justicia, que promueven racionalidades del sentido común que naturalizan o normalizan el trato diferencial y las desigualdades sociales, como si estas jerarquías fueran parte de un orden natural o biológico o el resultado, por ejemplo, de la meritocracia o sólo del esfuerzo del talento individual. (DS4)

Las naturalizaciones que sostienen injusticias sociales en la educación recaen sobre sujetos reales, se justifican y en ocasiones legitiman, como lo plantearon otros educadores:

[en los años setenta, cuando la educadora estaba en la escuela] los pobres son el resultado de un designio divino (...) el tema se incorpora con la misma explicación naturalizada de la pobreza, es decir, los ricos existen porque así está organizada la vida, y esa es una explicación de orden teológico. [ahora] el problema de los pobres, como dicen los coaching, es porque no tienen emprendimientos o no tienen la capacidad empresarial para salir adelante, ahora lo dicen así, pero en mi época decían que los pobres son pobres porque así lo quieren, nacieron pobres y para ser pobres. (DS1)

Creemos que una de esas injusticias tiene que ver con la manera como miramos a los niños y a las niñas o cómo los concebimos. (...) [las] prácticas han sido permeadas por el patriarcado, por el ejercicio de dominación tradicional y hegemónico que no permite que de verdad los niños y las niñas sean sujetos y ciudadanos, y que además ejerzan sus derechos más allá del simple ejercicio simulado. Hablamos de participación de los niños y las niñas, pero los niños y las niñas no tienen voz en la escuela. (DS2)

Cada diálogo con los educadores participantes en la investigación, una vez recorrían las naturalizaciones de las injusticias, continuaron con el reconocimiento de las distintas formas en las que, desde sus praxis, las han desnaturalizado para, desde allí, pensar y crear otras posibilidades. El prefijo *des* conlleva a la negación o a un sentido contrario de la palabra que le sigue. En el diccionario de la RAE, desnaturalizar es “Alterar las propiedades o condiciones de algo, desvirtuarlo” (Real Academia española, s.f., definición 1). Desnaturalizar injusticias sociales implica, así, desvirtuar y deslegitimar jerarquías, prejuicios, estereotipos y cualquier orden dado e instituido, proceso que, en cada uno de nosotros, seamos o no educadores, conlleva

una lucha interna en tanto alteración de verdades con las cuales crecimos y que consolidan el sistema de creencias de nuestras vidas.

Campos-Martínez (2020)^[vii] resalta que, una vez los educadores reconocemos nuestra propia posición en diferentes sistemas de jerarquías y desigualdad, nos acercamos no solo a las experiencias de los estudiantes en dichas desigualdades, sino que notamos cómo algunos patrones opresivos basados en prejuicios y estereotipos, por ejemplo, están presentes en las interacciones. Una vez nos damos cuenta, comenzamos a ser conscientes de los momentos en los que reproducimos opresiones, siendo un poco más probable, entonces, que desde esta autoconciencia los educadores nos aproximemos a la JS y nos concibamos siempre en proceso de desaprender opresiones y de crear otras relaciones educativas.

Darse cuenta de las injusticias, así como del lugar que se ocupa en la reproducción de las estas y de la posibilidad de transformarlas desde las propias acciones cotidianas tiene un recorrido en Latinoamérica a partir de la propuesta de concienciación de Freire (1971). Esta es distante de la intuición y la inmediatez, exige reflexividad; y, para que obre la deconstrucción, demanda pensar crítico, tomar distancia de las estructuras dominantes, desenmascarar la opresión e impulsar a la transformación de las realidades en contextos micro sin descohesionarlas con otras esferas macro.

Freire propone algunos momentos para esta desnaturalización que se materializan en la praxis; uno inicial es tomar conciencia de las razones de su estado de opresión; luego, reflexionar, pero no individualmente, pues allí no alcanza a ver cómo las acciones de los oprimidos mantienen el sistema opresor y es más probable que quiera invertir el papel y, así, verse como opresor. Por esto, es necesario reflexionar junto con otros para comprender mejor la situación opresora y crear alternativas en común y para lo común que no reproduzcan lo vivido; y, por último, se pasará a la acción en colaboración colectiva, para construir en conjunto otras praxis y otras historias.

Las voces de algunas de las participantes de la investigación que sustenta este texto muestran los avances hacia la desnaturalización de injusticias en educación:

Y entonces empiezo un poco el proceso que Paulo Freire llama la concienciación, que es un proceso profundamente complejo, muy doloroso (...) creo que una de las cosas más bellas que aprendí con Freire y con Fals Borda y que he aprendido trabajando al lado de los movimientos indígenas y afro, es que en estos procesos la voz personal y la reflexión personal son fundamentales, porque tú no puedes hablar de injusticia, de justicia, de interculturalidad o diferencia, cuando tú no has hecho el ejercicio de mirarte al espejo y preguntarte ¿cuál ha sido mi relación con la realidad en la que estoy? (DS3)

Identificamos desde nuestro pensamiento que había una posibilidad de transformación en la escuela, pero seguíamos haciendo lo mismo, es decir, desde nuestro discurso estábamos diciendo algo, queríamos generar que los niños y las niñas se apoderaran de sus voces, pero en la acción nos contradecíamos porque seguíamos utilizando estas prácticas bien patriarcales (...). Entonces, empezamos a cuestionar que nosotras mismas llevábamos dentro esto, y que, si no sincronizábamos nuestro discurso con nuestra acción, no íbamos a hacer nada. Para esto, (...) tuvimos que iniciar un proceso supremamente doloroso de aceptación, de introspección frente a cómo íbamos a transformar estas prácticas y qué nos íbamos a inventar para que no siguiéramos perpetuándolas. (DS2)

Reflexividad, concienciación, praxis emancipadora, son principios de acción política y pedagógica que actúan como fuerzas móviles agenciantes de cambio que muchos educadores han instalado en sus formas de ser maestros a lo largo del sur global. Y esta toma de conciencia acerca de las injusticias, no solo como sujetos receptores y oprimidos, sino también como productores y reproductores de ellas, los fortalece y empodera desde subjetividades justas y como actores de transformación social y educativa que buscan desnaturalizar las injusticias y construir otro ethos cultural sostenido en JS.

De los binarismos y las historias únicas a la resistencia y construcción de lo pluriverso

Desnaturalizar, darse cuenta, vivir el proceso de concienciación, es decir, entrar al terreno de luchas necesarias para aportar a la transformación social a partir del reconocimiento de injusticias que atraviesan la vida cotidiana en el quehacer educativo, conlleva a mirar al patriarcado, que, como una de las matrices que se reproduce en las prácticas educativas, es fundamento de otras formas de subordinación, imponiendo una verdadera “pedagogía de la crueldad”, como plantea Rita Segato (citada por Escobar, 2018).

El patriarcado puede ser concebido como el sistema de opresión más antiguo en la historia y el que ha generado mayor desigualdad (Cagigas, 2020). La cultura patriarcal tiene como propósito el control sobre el mundo natural y sobre el otro, por lo que, a esta cultura, son inmanentes “acciones y emociones que valoran la competencia, la guerra, las jerarquías, el poder, el crecimiento, la procreación, la dominación de los demás y la apropiación” (Escobar, 2018, p. 33).

Algunos educadores de aula, populares, de la movilización social por la educación y de otros colectivos, sitúan la vigencia de la construcción del mundo occidental derivado de la modernidad desde los binarismos que sustentan el patriarcado. Estos, en palabras de Escobar (2018), se refieren al dualismo ontológico o a una forma de ver y construir el mundo, fundado en la imagen de un mundo único y de lo “otro”, siendo este “otro” el polo reprimido o subordinado. La comprensión de este dualismo en algunas de las realidades educativas se expresa de los siguientes modos:

La discapacidad siempre está en la dualidad normal y anormal, entonces, si tiene discapacidad inmediatamente lo ubicamos en lo anormal. (...) Fanón denomina como “la zona de no ser”, [en esta] son sujetos que tienen pocas posibilidades (...). En términos capitalistas de producción, ¿qué tan productiva puede ser esa subjetividad para el sistema? [si se es] un cuerpo dañado, un cuerpo roto, un cuerpo chueco, un cuerpo que no sirve. (DS3)

Sobre los estereotipos de género que se construyen a partir de ciertas identidades [y si estas] se rompen, se tensionan o se fracturan, inmediatamente empiezan unas imposiciones sobre esas subjetividades que desbordan lo que se considera normal y que también tensionan los binarismos (...) donde históricamente se ha constituido el género. (DS3)

El “otro” en la lógica binaria es aquel narrado desde el lugar de poder de uno de los lugares del binarismo, desde la idea de historias únicas, como lo plantea Adichie (2018), en las que se muestra como una sola cosa, una y otra vez, hasta que se convierte en eso, en una historia definitiva que priva de dignidad, que impide reconocer la humanidad como esencia común, sin privilegios. Las narrativas de las historias únicas son historias impregnadas de poder pues “la manera en que se cuentan, quién las cuenta, cuándo las cuenta, cuántas se cuentan... todo ello en realidad depende del poder” (p. 19).

La lógica binaria en los escenarios educativos está instalada en sus símbolos, en los textos, sus rituales, sus currículos y en toda la cultura escolar. Está presente en aquello que se privilegia y aquello que queda por fuera. En palabras de Torres (1993, 2008, 2011), hay unas voces hegemónicas, homogenizadoras y oficiales desde la conformación de los sistemas educativos modernos y otras son las voces ausentes, folklorizadas, estereotipadas, trivializadas, deformadas, erotizadas o aisladas, entre otras construcciones.

En el mundo actual, globalizado y regido por el modelo capitalista y patriarcal, y también colonizador, los sistemas educativos y las escuelas están cooptados por estas directrices. La tendencia de universalización del acceso a la educación mantiene a estudiantes que consumen y se adaptan a las culturas dominantes. Ante esta realidad, como plantea Torres (2008), es ineludible analizar la producción de injusticias derivadas de los modelos culturales, políticos, económicos, así como de las relaciones entre conocimiento y poder y las derivadas de las racionalidades científicas que moldean conciencias y trastocan la cotidianidad. Y, en estas interacciones, se legitima el dominio epistémico de unas voces sobre otras.

Hacer visibles estas negaciones y exclusiones que atraviesan la cultura escolar moviliza y convoca a la acción. Bourdieu citado por Torres (2008) planteó que, pese a que sea doloroso hacer visible el sufrimiento social y teorizarlo, “sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas. Empero (...) no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados” (p. 8). Exige, por ejemplo, revisar los imaginarios sobre infancias, género y las relaciones adulto-niño, femenino-masculino; develar los autoritarismos, jerarquizaciones, violencias que algunos educadores ejercen muchas veces de forma inconsciente; reconocer cómo se afirma el individualismo y la competitividad en la escuela; identificar los intersticios del poder que producen discriminaciones por raza, género, nacionalidad, condición social, entre otros.

Ante estas realidades, no es el pesimismo ni la negatividad lo que impera en los educadores participantes de la investigación, y por supuesto que la educación y la escuela no podrían sucumbir ante este, sino que bien podría ser el optimismo crítico y el principio de esperanza los que impulsan para que, en medio de las dificultades, se creen y se luche por alternativas. Aquellos que no minimizan las dificultades, como indica

De Sousa Santos, y que alertan, exaltan y animan a considerar que no todo está perdido, que siempre hay emergencias, que otro posible es posible, como afirma Escobar (2018). La lucha por superar los dualismos exige reconocer lo común y lo diverso de la humanidad. Exige abrirnos a construir el pluriverso:

El pluriverso, un mundo donde quepan muchos mundos. Mientras que el Occidente se las arregló para universalizar su propia idea de mundo, y el cual únicamente la ciencia moderna puede conocer a cabalidad, la noción de pluriverso invierte esta seductora fórmula, sugiriendo la pluriversalidad como un proyecto compartido fundamentado en la multiplicidad de mundos y maneras de mundificar la vida. (Escobar, 2018, p. 44)

En algunos de los diálogos de saberes que fundamentan el presente artículo, los educadores compartieron praxis que dan pistas sobre la concreción pedagógica del pluriverso; esto se lee como oportunidad para comprender realidades educativas que mantienen la esperanza y que arriban a la JS, y también como línea de énfasis para próximas investigaciones que enriquezcan la cartografía de escuelas constructoras de JS.

Por ejemplo, en el dialogo de saberes 1, se retomó la comunagogía como apuesta contrahegemónica que, en algunas instituciones educativas colombianas, moviliza relaciones sociales y escolares emancipadoras y que propone transiciones de lo individualitario a lo comunalitario para transformar la colonización de las maneras de pensar, el patriarcado, los autoritarismos y otras formas que se viven en la cotidianidad escolar y que se consideran injustas. Lo comunalitario puede ser un acercamiento al pluriverso en tanto promueve la compartencia y no la competencia, las cosmovivencias desde convites, círculos u otras puestas en común (Jaime, 2021).

De las diferencias que afianzan desigualdades a la deconstrucción de barreras que las sostienen^[viii]

La hipótesis que atraviesa esta reflexión es que bajo el discurso de las diferencias se aprueban y afianzan las injusticias sociales. Si bien compartimos que los factores diferenciales son inmanentes a nuestro ethos cultural, rechazamos que estas diferencias connoten desigualdades a priori. Es decir, ningún rango, herencia o estatus está autorizado para aprobar, ejercer, heredar o signar desigualdades, estas son culturales y, como tal, hay que desenraizarlas y erradicarlas. Contra la “diferencia” vuelta “desigualdad” (Lamas, 2022), es que se han levantado movimientos como el nuevo feminismo y el de la población LGBTIQ+.

En el campo educativo, coexistimos con las desigualdades y, en ocasiones, las aprobamos. Desigualdad puede comprenderse, por una parte, como ausencia de igualdad, desde esta mirada se idealiza a esta última y se instala como fin último. Pero

La otra perspectiva usa el concepto de desigualdad para explicar las vivencias indignas de sujetos concretos, mayoría del mundo actual, que se ve en desventaja para acceder a bienes básicos, para vivir dignamente y que es subvalorada por sus características y orígenes; en este punto, la noción de igualdad útil es la de principio y fundamento para desde allí construir un mundo mejor. (Guido y Soler, 2023)

Las desigualdades se viven y, en ocasiones, se confunden con las diferencias:

En la vida cotidiana, hay muchos marcadores de diferencias, algunos son visibles y otros pasan desapercibidos, pero van configurando injusticias y exclusiones. La edad, las tradiciones familiares, el haber nacido en una nación o un territorio, las capacidades, los asuntos de salud física y mental, las enfermedades crónicas, la identidad de género, la orientación sexual, la religión, la capacidad adquisitiva, la nacionalidad o raza, nos hacen diferentes, pero no necesariamente desiguales. (DS4)

Ya hemos citado dos expresiones derivadas de las matrices de colonización y patriarcado que afianzan desigualdades: la naturalización y los dualismos. Desde estas, podríamos decir que las condiciones estructurales de las desigualdades sociales están ancladas a la cultura e históricamente se han aceptado, avalado y legitimado especialmente por la concentración de la riqueza, el poder económico y el poder político, que son las formas de dominación más visibles.

Estos asuntos estructurales se traducen en violencias y formas de opresión y exclusión en todas las dimensiones, que crean, a su vez, barreras que es necesario deconstruir:

Barreras sistémicas o estructurales, como ciertas leyes que son discriminatorias al aprobar o no a los migrantes de ciertas regiones o aquellas que autorizan servicios médicos diferenciales por clase; barreras culturales como prejuicios, estereotipos, mandatos culturales, homofobia, supremacía blanca, machismo; barreras institucionales como las aplicadas a personas indocumentadas o a los “sin techo”, que no tienen acceso a los servicios básicos; barreras físicas que limitan el acceso por ejemplo a personas con alguna discapacidad; barreras interpersonales visibles en agresiones, bullying y sin sanciones para los agresores; barreras personales como el sexismo que hemos internalizado y que reproducimos. (DS4)

Digamos, entonces, que el paso a la desigualdad se realiza en y desde la vida cotidiana, desde las opresiones que reproducimos y que se transmiten como mandatos sin cuestionamientos críticos. Young (2000) plantea que la explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y la violencia son formas de opresión, y esta:

Se refiere a las grandes y profundas injusticias que sufren algunos grupos como consecuencia de presupuestos y reacciones a menudo inconscientes de gente que en las interacciones corrientes tiene buenas intenciones, y como consecuencia también de los estereotipos difundidos por los medios de comunicación, de los estereotipos culturales y de los aspectos estructurales de la jerarquía burocrática y de los mecanismos de mercado; en síntesis, como consecuencia de procesos normales de la vida cotidiana. (p. 75)

La cita de Young, a la vez que profundiza en la comprensión de las desigualdades y del sofisma de las diferencias, habilita y abre posibilidades para configurar o construir nuevas formas de acción sostenidas en lo pluriverso; para irrumpir hechos y escenarios que sostienen privilegios y afirman desventajas.

¿Qué pueden hacer las macro- y microestructuras? ¿Qué puede hacer la educación? Son muchas y variadas las acciones. En primer lugar, reconocer los esfuerzos y las iniciativas ya adelantadas. Aquí, cabe recordar que América Latina, a partir de los años 70, comenzó el cuestionamiento al modelo desarrollista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe ³/₄CEPAL³/₄, que no hablaba de desigualdades, sino de niveles de desarrollo y subdesarrollo. También, en la década de los 90, los gobiernos progresistas de Ecuador y Bolivia plantearon la necesidad de resistir a los modelos de desarrollo cuyo anclaje es el capital y el modelo de acumulación que amplía las brechas de desigualdad de los llamados países del tercer mundo.

Una de las tareas de las políticas, los gobiernos y en particular de la educación es contribuir a identificar esos obstáculos o barreras que actúan como generadoras de exclusión y opresión social, que afianzan las desigualdades. Para ello, se requiere la decisión ética y política de las instituciones y los educadores para enseñar, por ejemplo, a reconocer e identificar la tipología de barreras existentes y vincularse en proyectos de largo aliento orientados a erradicarlas, a crecer sin estas. Otra acción importante es incluir el estudio de leyes y sentencias jurídicas nacionales e internacionales que protegen los derechos a la igualdad de oportunidades. Establecer currículos que problematizen, por ejemplo: ¿qué es un privilegio?, ¿quiénes son sujetos de privilegios y por qué razones?

Construir justicia social desde las acciones cotidianas. Tejidos y trazados reticulares

A partir de los reconocimientos y apuestas esbozadas en los apartados anteriores, y especialmente desde los postulados teóricos y metodológicos de autores latinoamericanos como Hugo Zemelman y Boaventura de Sousa Santos, señalamos, a continuación, algunas acciones que pueden contribuir específicamente a la construcción de justicia social desde la cotidianidad escolar.

Comencemos por afirmar que propiciar reflexiones y experiencias de subjetivación que permitan reconocer las formas de configurarnos como personas de acciones justas o injustas no es tarea fácil. Implica promover el discernimiento entre lo justo y lo injusto como principio de vida, como código ético. ¿Injusto por qué y para quienes? ¿Justo por qué? ¿Qué rutas y estrategias elegir? ¿Qué acciones realizar?

En la dimensión subjetiva, que es el fuero y campo fundamental de la educación, cartografiar las injusticias exige articular los fragmentos a manera de fractal, porque, como hemos dicho, las situaciones de injusticia son múltiples y están extendidas. Para erradicarlas, se requiere ubicar situaciones precisas, imágenes sobre la realidad, hechos, sujetos, contextos, vivencias específicas, que obliguen a suscitar reflexiones, a hacer vivas las reacciones físicas y emocionales, gestuales y corporales con las que se expresan las injusticias.

Esta pesquisa ha de ser intensa e intensiva porque es necesario ir a la raíz, a lo sentipensante, para develar dónde surge el rechazo; encontrar las causas para contrastarlas con los principios de formación, con lo instalado en los rituales institucionales, con lo apropiado de la cultura familiar, barrial, escolar. Estos reconocimientos se convierten en bases firmes para realizar las rupturas y transiciones hacia las acciones justas.

Una forma inicial de acercarnos a estas reflexiones es reconocer el camino transitado por algunos sujetos individuales y colectivos y, desde estos, provocar reflexiones y metarreflexiones. Por ejemplo, desde sus relatos y experiencias de vida. A partir de estos, propiciar el reconocimiento de episodios y tránsitos de vida que permitan traer a la memoria las propias relaciones con las nociones de justicia, injusticia, igualdad y desigualdades. Estos relatos permiten:

Juntar los pedazos dispersos, porque la manera cómo pensamos y cómo construimos el pensamiento sobre la realidad es un fenómeno que muchas veces es disperso, es decir, no se piensa de la misma manera a lo largo de la vida, ni se piensan con la misma agudeza todos los asuntos. Entonces, [en esos reconocimientos] tú vas creando distintas experiencias de pensamiento. Y, en ese sentido, la dispersión tiene que ver con esas experiencias de pensamiento que, provocadas por la reflexión de las vivencias específicas acerca de situaciones personales, crea afectaciones cognitivas e intelectuales potentes. (DS1)

Nos referimos, aquí, a una dispersión que es potencia en tanto busca irrumpir en lo cotidiano. Se trata de provocar debates que convoquen a desentrañar y deconstruir la manera como pensamos y los modos como se han instalado las acciones injustas. De reconocer sobre qué bases y presupuestos están ancladas dichas injusticias a fin de comprender por qué excluimos, por qué somos injustos, por qué aprobamos explícita e implícitamente las desigualdades y por qué aceptamos su naturalización.

Señalamos, a continuación, algunas de estas dispersiones y interrupciones que es necesario reconocer/deconstruir/reinventar, en perspectiva de construir justicia social desde la escuela.

Cartografiar las injusticias para desnaturalizarlas es una tarea inmediata. No se puede decretar una costumbre

Es propicio retomar aquí las matrices productoras de injusticias, específicamente el capitalismo,

Este modelo produce inequidades y desigualdades. Está sostenido por una racionalidad instrumental en la que la mercantilización, el individualismo, el consumo, la acumulación y la competencia le son inherentes. Y este tipo de racionalidad está configurada y tiene como base el colonialismo y el patriarcalismo, de modo tal que no pueden separarse estas tres matrices. El modelo capitalista las opera y profundiza cada vez más. (DS3)

Estas comprensiones cuestionan y alertan a escuelas y maestros acerca de los saberes que se enseñan y afianzan desde los modelos de emprendimiento y de competencias para el trabajo. Contenidos que dejan de lado o abandonan la enseñanza de saberes que potencien capacidades para cambiar las vidas de los estudiantes, para resistir a las adversidades, para cuidar su salud, para crear iniciativas que les permitan cambiar los rumbos predefinidos. Enseñar que “ser pobres es un designio divino y su riqueza está en el otro reino o, que lo son porque así lo quieren y nacieron para ser pobres” (DS1) sostiene desigualdades. Esto lo dejó planteado Freire al insistir en que la opresión es el embrión de las desigualdades y al advertir que la escuela es una máquina que excluye y clasifica, oferta educación diferenciada para las élites y para los pobres.

Pero esta es una pista para asumir la tarea de desnaturalizarlas. Los procesos educativos, cualquiera que sea su nivel o modalidad, tienen la corresponsabilidad de formar subjetividades que enseñen a desentrañar las desigualdades para comprender sus raíces y las formas de naturalización y reproducción instaladas.

En suma, y en coherencia con lo anunciado en el subtítulo, “nadie puede decidir la instauración de una costumbre, por la pura y simple razón de que nadie puede inaugurar una costumbre en virtud de una elección o decretarla mediante un acto de tipo legislativo. No se puede decretar una costumbre” (Laval y Dardot, 2014, p. 460). Tampoco podemos naturalizarla.

Establecer articulaciones con experiencias de educación intercultural y popular son caminos hacia la justicia social

Los diferentes caminos por los que ha atravesado la educación popular, la interculturalidad y otras corrientes y perspectivas que tensionan la educación formal y dialogan con la llamada educación no formal^[ix] pueden leerse como actos y caminos hacia la construcción de JS. Dicho de otra manera, las diferencias entre la educación institucionalizada, en la que se predefine el qué y cómo enseñar, y las posibilidades de educar y formar de manera más libre, menos regulada, pero no por ello menos importante y generalmente con mayor compromiso político abren caminos para construir rutas que contribuyan a desnaturalizar las injusticias sociales y curriculares instaladas en la escuela formal.

La interculturalidad apuesta por la construcción de acciones más justas. Como plantea una de las invitadas al dialogo de saberes,

Creemos que estamos en otro momento de la historia, más allá de los tiempos del multiculturalismo en el que se reconocieron las diferencias y se legisló sobre las mismas, estamos llenos de decretos sobre qué hacer con las diferencias en la escuela. (DS1)

No obstante, hoy, podemos decir que las desigualdades sociales se mantienen y se incrementan.

La interculturalidad en el siglo XX tiene que entenderse como una experiencia de construcción de Justicia. Exige ampliar las miradas para reconocer la multiplicidad de historias y de visiones de mundo; es producir equilibrio en y desde lo múltiple y diverso, no aceptar las visiones impuestas de mundo ni las miradas únicas. Hacer justicia educativa significa romper la idea de una sola historia porque la escuela enseña historia sesgada, impone el pensamiento único, desconoce e invisibiliza las identidades múltiples. La apuesta central aquí es romper los desequilibrios de los conocimientos. (DS1)

Una disrupción estructural tiene que ver con la necesidad de romper con la subordinación de saberes y prácticas instaladas en las instituciones de educación formal; esta es una invitación a pensar en instituciones distintas, capaces de abrirse a la articulación con el contexto y con otras experiencias educativas. Esta invitación pasa por preguntarnos: ¿cuál es el sentido y el valor de las instituciones educativas hoy?, ¿para qué nos están sirviendo las instituciones de educación?, ¿qué conocimientos son útiles?, ¿qué sujetos y para qué sociedad estamos formando las nuevas subjetividades?, ¿qué saberes son necesarios después de la experiencia pandémica?, ¿qué procesos de investigación se requiere impulsar?

Interrogantes como estos atraviesan las decisiones de los proyectos educativos actuales y convocan a estudiar experiencias como las de las universidades interculturales de Guerrero, Puebla y Yucatán en México. Se trata de: “Organizaciones mayas que están queriendo construir desde pensamientos, filosofías, y prácticas propias otros sentidos de la educación. Son avances que contribuyen a desentrañar desigualdades y a construir desde otros lugares procesos organizativos y formas de pensar la institucionalidad” (DS5).

En estas experiencias, la interculturalidad como proyecto político educativo está orientada a formar planes de vida en todos los aspectos: salud, justicia, política, educación, producción, etc. Son proyectos que rebasan la institución; se enraízan y sostienen en la comunidad, articulan y atienden necesidades comunes. Son experiencias comunitarias que tienen como propósito afincarse en el territorio para seguir construyendo comunidad, colectividad y seguir proyectándose en el tiempo desde las particularidades y necesidades de los pueblos (DS5). Una forma de construir lo común, lo pluriverso.

Este afincamiento no es un aislamiento ni una ruptura con el saber; es una disrupción necesaria y un resituarse para pensar la gobernabilidad, la libertad de enseñanza y la pertinencia, que son principios rectores del quehacer de la universidad y de la escuela en general. Se necesita establecer diálogos de saberes para comprender y deconstruir las subordinaciones de la academia, de los cánones de la competencia y de los sentidos de la educación que sigue siendo colonialista y patriarcal.

En suma, puede afirmarse que las múltiples experiencias de educación popular y comunitaria que coexisten en todo el territorio latinoamericano, de las que dan cuenta un sinnúmero de publicaciones, son un impulso para agenciar los cambios en la institucionalidad y la organicidad instalada en las llamadas instituciones de educación formal (escuelas, colegios y universidades). Desde estas experiencias, se están impulsando acciones que tienen que ver con la participación comunitaria, con la construcción y definición

de lo común como proyecto político, que apuesta por eliminar algunas barreras que producen y afianzan las desigualdades sociales.

Construir justicia educativa y curricular es una tarea de la micropolítica escolar

¿Qué puede hacer la escuela frente a la producción de currículos injustos? ¿Cómo apostar por la formación de sujetos justos? Hay múltiples caminos y tareas educativas: desde el reconocimiento de las iconografías, los rituales, las normas, los libros, los materiales escolares, los carteles y las piezas gráficas para identificar en estos las discriminaciones por cualquier condición. Se requiere, también, hacer evidente los problemas de la injusticia curricular, especialmente por el anclaje que tenemos a los contenidos estáticos, a la historia solo como hechos del pasado, a la negación de otras historias que no son las heredadas de occidente.

Un marco referencial para construir justicia curricular, además de los planteados, por ejemplo, por Jurjo Torres (1993, 2008, 2011) o por De la Cruz (2016), son los planteamientos de De Sousa Santos y su propuesta de la ecología de saberes. Desde la micropolítica, es posible ampliar los encuadres epistémicos y dialogar con esta ecología. “Los maestros necesitan sentarse en la última silla para ver distinto”, dice una de las invitadas a los diálogos de saberes, con esto, propone cambiar el lugar desde el cual miran los profesores y directivos, el lugar epistémico y ontológico, por ejemplo. Las transformaciones exigen reinventar el quehacer docente, y es que no basta con hablar de horizontalidad, necesitamos que, desde la praxis, se reconozca y haga efectivo el respeto por la vida del otro.

Reflexiones finales

A manera de pinceladas, enunciamos unas ideas finales para dejar abierta la continuidad de esta cartografía. Es urgente incluir procesos de formación política desde otras perspectivas, develar los discursos de exclusión y afianzamiento de injusticias que se esconden bajo la égide de los discursos democráticos. Formación orientada a la construcción de un ethos cultural en el que ser y actuar en justicia se convierta en común denominador. Nos referimos a una educación que nos enseñe prácticas de interdependencia con lo otro y los otros.

Es imperativo asumir acciones de reflexividad que afecten la subjetividad de los educadores. Es necesario proponer y acompañar, desde quienes ya han iniciado la trayectoria, el doloroso proceso de concienciación, de la crítica y la deconstrucción de las creencias, prácticas y representaciones sociales que discriminan, oprimen o vulneran a las personas en función de cualquier característica humana. También, es necesario fortalecer las redes y colectivos de educadores y otras formas de acción colectiva que crean, potencian y acompañan iniciativas de ruptura. Reiteramos lo planteado por Freire, reflexionar junto con otros posibilita comprender mejor la situación opresora y crear alternativas en común y para lo común que no reproduzcan lo vivido.

Es indispensable, en los macro- y microcontextos educativos, exaltar como principio de acción la pluriversidad y la dignidad humana. Generar prácticas orientadas de manera efectiva a protegerla. Por ejemplo, que los estatutos escolares o manuales de convivencia sean concertados con los diferentes integrantes de la comunidad y con participación efectiva donde todos se vean representados.

Se requiere repensar las metodologías de trabajo en educación. Cabe aquí el aporte de De Sousa Santos (2006), identificado como *Sociología de las Ausencias*, reconocido como “un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo” (p. 23). El autor propone romper la monocultura del saber o la descolonización intelectual; la del tiempo lineal, la de la escala dominante; la del productivismo capitalista.

En suma, y para dejar abiertas las posibilidades de continuar la construcción de esta cartografía que tensiona las injusticias para producir acciones sociales justas, valga reiterar que la educación no cambia el mundo, cambia los sujetos que son capaces de producir procesos emancipatorios. El desafío es amplio, pero, en estas líneas y desde estos diálogos de saberes, hemos verificado que hay avances y tramas que exigen continuar tejiendo y cartografiando las apuestas por deconstruir el patriarcalismo, colonialismo y capitalismo como matrices estructurantes de las desigualdades e injusticias sociales en nuestra región latinoamericana.



Serie Puertas Antiguas, técnica mixta. Matías Sapegno

Referencias

- Adichie, Ch. (2018). *El peligro de la historia única*. Penguin Random house
- Aguiló, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Revista Nómadas*, 22. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/antoni%20aguilo%20la%20universidad%20y%20la%20globalizacion%20alternativa.pdf>
- Almazán, S., Galli, G. y Stoppani, N. (2020). *Huellas de la educación popular en la escuela pública*. Editorial Noveduc.
- Angel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de filosofía*, (44), 9-37. ISSN: 0121-3628. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846115002>
- Arteta, A. (2010). *Mal consentido. La complicidad del espectador indiferente*. Alianza Editorial,
- Borda, F. (1978). Por la praxis. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. En Simposio Mundial en Cartagena, *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*. Punta de Lanza.
- Campos-Martínez, J. (2020). No basta con incluir. Elementos para una pedagogía de la justicia social. En C. Rodríguez, F. Saforcada y J. Campos-Martínez (Coords.), *Políticas educativas y justicia social entre lo global y lo local* (pp. 149-179). Morata.
- Cagigas, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, (5), 307-318. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206323.pdf>
- Cendales, L., Mejia, M., Buitrago, L. y Muñoz. (2019). *Educación Popular desde los Territorios. Experiencias y reflexiones*. Ediciones Desde Abajo.
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, 46, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455010.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2003). *Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática, Volumen I*. Editorial Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta
- Escobar, A. (1991). Imaginando el futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales. En M. López (Ed.), *Desarrollo y democracia*. Unesco.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Desde abajo.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gentilli, P., Frigotto, G., Leher, R. y Sturbin, F. (Comps.). (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Homo Sapiens Ediciones.
- Guido, S. y Soler, C. (2023). *Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación*. Folios N° 57. Primer semestre de 2023, pp. 212-228
- Suárez, D., Hillert F., Ouviña, H. y Rigal, L. (2015). *Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias Alternativas de Educación Popular*. Editorial Noveduc.
- Jaime, J. C. (2021). *La comunagoría. ¿Una alternativa en la educación actual?* Ediciones alternativas
- Lamas, M. (2022). *Dimensiones de la diferencia. Género y política. Antología esencial*. Clacso.
- Lander, E. (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso.
- Latapí, P. (1964). Columna Educación y Justicia Social. *Excelsior*.

- Laval, C. y Dardot, P. (2014). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE-Unesco.
- Mejía, M. (2020). *Educación popular. Raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. La Aurora.
- Meneses, M., Arriscado, J., Lema, C., Bonet, A. y Lino, N. (Comps.). (2018). *Boaventura de Sousa Santos. Construyendo las epistemologías del sur. Vol. 1*. Clacso.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. Nueva imagen.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique.
- Quijano, A. (1990). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. El Conejo.
- Quijano, A. (1998). La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. En R. Briceño y H. Sonntag (Eds.), *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*. Cendes, Lacso, Nueva sociedad.
- Real Academia Española. (s.f.). Desnaturalizar. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 30 de septiembre de 2022, de <https://dle.rae.es/desnaturalizar?m=form>
- Rivera, S. y Barragán, R. (Comps.). (1997). *Debates post coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad*. Historias, SEP-HIS, Aruwiiri.
- Shklar, J. (2013). *Los rostros de la injusticia*. Herder.
- Soler, C., Martínez, M. y Peña, F. (2018). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional y Editorial Magisterio.
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-66. <https://jurjotorres.com/?p=3568>
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d35ce7a-c671-47e4-b176-a0b6010ec0be/re34504-pdf.pdf>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres, R. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. Fe y Alegría-Entre-culturas. https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/12tesis_RMT.pdf
- Walsh, C. (Ed.). (2005). *Pensamiento crítico y matriz de-colonia*. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- Young, I. (2000). *La justicia y las políticas de la diferencia*. Cátedra.
- Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid, Morata.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México.

Notas

[i] La reinención la propone, al menos, en tres dimensiones: epistemológica, teórica y política.

[ii] Código DSI 546-21.

[iii] Según Lander (2012), en estos estudios, además de la producción en América Latina, confluyen el orientalismo, los estudios subalternos de la India, la producción africana y también estudios culturales norteamericanos y europeos.

[iv] Sin la exhaustividad suficiente, algunos escenarios son: Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), el cual convoca aproximadamente a catorce universidades chilenas y de otros países; la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y su grupo de investigación en Educación y cultura política; los trabajos del grupo de Infancia y juventud en contextos de diversidad de la Universidad de Chiapas; la Universidad Autónoma de México con el seminario de investigación titulado Justicia Social, Inclusión y Equidad en la

Educación; en Argentina, los trabajos sobre justicia educativa y social auspiciados por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), entre otros muchos más.

[v] Ejemplo de estos son los actores que participaron en la investigación que da soporte al presente artículo.

[vi] Además, se encuentran múltiples repositorios y bibliotecas virtuales de acceso libre coordinadas por redes, movimientos, colectivos y otras formas organizativas que ponen a disposición los saberes construidos y, en ocasiones, acompañan la elaboración de sistematizaciones de saberes y experiencias de educadores.

[vii] Este autor se fundamenta en Johnson (2006), Adams y Love (2009), Weinstein y Obeir (1992) y Harro (2000).

[viii] Una forma de visualizar los debates sobre la diferencia se puede hacer en el trabajo de la artista brasileña Angelica Dass, quien sacó fotos a diferentes personas y ubica, en el fondo, su color de piel. Esto demuestra que nadie en el fondo es blanco ni negro, que las diferencias son constantes, que todos somos diferentes. A la fecha, esta artista ha retratado más de 2500 personas con diferentes tonos de piel, y no hay ninguna idéntica. Significa que el color de piel es un marcador de diferencia sí, pero el racismo es una construcción que desiguala (Diálogo de saberes 4).

[ix] Esta clasificación entre educación formal y no formal se ha establecido para indicar que la primera conduce a títulos y la segunda para las experiencias educativas que no conducen a estos.