



**REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS**

Educación y transformación
social en tiempos de fracturas **Vol .5**



**REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS**

Directivas

Alfonso Manrique Medina

Vicerrector de Investigación Proyección Social

Zulma Yadira Cepeda Rodríguez

Decana Facultad Ciencias Sociales y Humanas

Editor

Julio Roberto Jaime Salas

Programa de Psicología

Editores Invitados

Maricela Osorio Guzmán

Universidad Autónoma de México (México)

Oscar Hernández Nerí

Director de la Preparatoria 55 e integrante de la Red de Universidades Alternativas (México)

Diagramación

Juan Sebastián Bolívar Dussan

Asistente Editorial

Danna González Alvarado

Fotografía portada

Joven cacerolea en una protesta en Bogotá,
Colombia, 16 de diciembre de 2019.

Luisa Gonzalez / Reuters

Tomado de <https://actualidad.rt.com/>

ISSN electrónico: 2619-6077

Editorial

Universidad Surcolombiana

Avenida Pastrana. Carrera 1.

Neiva, Huila, Colombia

PBX: (57) (8) 8754753

www.usco.edu.co



**REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS**

ÍNDICE

Editorial

- 06** La educación y transformación social en tiempos de fracturas
Maricela Osorio Guzmán, Oscar Hernández Neri.

Artículos de investigación

- 09** Educación comunal, experiencias en el desarrollo de un proyecto alternativo de Educación Superior en México
Angélica María Mendoza Sánchez, Raida Soledad Olivera Díaz, Liliana Silva Carmona
- 14** Epidemias, pandemias y endemias de la educación Covid-19 como oportunidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje
José Eduardo Viera Paparamborda
- 30** Lucha contra la deserción escolar: la experiencia italiana de "maestri di strada"
Santa Parrello
- 40** Guapi, Colombia y Cherán, México: ejemplos para abordar una ética transcultural y la narrativa
Hilda Beatriz Salmerón García



**REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS**

EDITORIAL

La educación y transformación social en tiempos de fracturas

Maricela Osorio Guzmán
Universidad Autónoma de México
mosguz@gmail.com

Oscar Hernández Neri.
Director de la Preparatoria 55 e integrante de la Red de Universidades Alternativas
oscarhernandezneri@gmail.com

Que el silencio de los masacrados sea escuchado¹

La educación es un derecho humano fundamental que tiene el poder de transformar a los individuos y las sociedades; no es solo el medio para adquirir conocimientos y habilidades, sino una herramienta que lleva al pensamiento crítico, el crecimiento personal, la autorreflexión y el cambio social y permite a las personas cuestionar sus creencias y valores y considerar perspectivas alternativas diferentes y complementarias a la suya. La educación potencia las acciones de las personas y les permite desafiar las normas y estructuras, la injusticia social y permite transformarse en agentes activos a nivel comunitario porque la educación, y todo lo que a ella se refiere, es hondamente político.

A su vez, como lo enfatizan algunos(as) autores(as) de este volumen, una característica que distingue a las comunidades es la búsqueda constante de lo común, de lo que une, de lo que cohesionan donde el sentido de pertenencia es indispensable a través de sus sentipensares que propician el intercambio de ideas, necesidades o problemáticas para generar acuerdos por el bien común.

Este número de la Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos, es una muestra de la creatividad y la unión, un ejercicio dirigido a las juntanzas y compartencias² de experiencias y representa el esfuerzo de varios actores, docentes, personas y asociaciones incansables que evidencian a partir de su trabajo y dedicación, el potencial transformador, emancipador y de contención emocional, de la educación, poniendo en evidencia los desafíos que deben superarse para lograr que la educación sea verdaderamente un derecho para todos. En este volumen como se subraya en uno de los textos, se puede retomar la enseñanza del cuento africano donde se remarca la importancia del trabajo individual para un bien colectivo, donde se demuestran la importancia de cada gota de agua para esbozar un cambio y hacer (a dicho de los zapatistas) un mundo en donde quepan todos los mundos.

Advertimos – por ello- que los artículos que se presentan constituyen un recorrido tortuoso, sin embargo, entre la pesadumbre encontraremos grietas que dejan pasar, aunque sea tenues, horizontes iluminados.

Los oprobios capitalistas alcanzan todos los rincones del orbe y son especialmente descarnados donde se asientan las poblaciones que persisten y resisten en la sobrevivencia y la precariedad, y como veremos, no es solo la desalmada ambición por la acumulación y el negocio lo que causa desgarros y sufrimiento humano, sino también el poder, incluso el autoproclamado revolucionario, que horada la existencia de hombres y mujeres, el que dota de fuerza para defenderse.

Sea en medios rurales o urbanos, en las catástrofes de la violencia, de la represión, del abuso, de la injusticia o de la destrucción comunitaria, emergen focos y enclaves de esperanza movilizados por espíritus que habitan indomables en esa desesperación: son almas que se yerguen desde tiempos inmemoriales enraizadas en el saber de los pueblos, los que se materializan en los espíritus de la comunidad.

Frente a los desgajamientos de la tierra y sus habitantes, como una contra flecha del tiempo, se sintetizan pensamiento y práctica comunitaria para viabilizar historias otras y para amortiguar el efecto devastador del dominio implacable de los poderosos: pensamientos descolonizadores y prácticas autogestionarias del poder popular en la economía, en la vida, y en el saber. Ahí donde crecen los desiertos se cultivan innumerables posibilidades de transformación. Las estructuras socioculturales con las

¹ Buscamos nuestro norte decimos muchas veces. Está desnortado, otras tantas.

² Neologismo que proponen Mendoza Sánchez, Olivera Díaz y Silva Carmona en su artículo

que se dotan los caciques, los gobernantes, los generales y los narcos, presentan rupturas y coyunturas derivadas de lo imprevisto o de los desórdenes del tiempo, precisamente, cuando los sectores sociales acuerdan y colectivizan otros órdenes del tiempo y de las memorias para oponerse y para hallarse.

En las contingencias comunitarias irrumpen tanto el saber originario como la innovación creativa, configurando hermenéuticas, paradigmas, mundo-mundos; la experiencia y el conocimiento derriban al edificio oligopólico de la epistemología de la dominación y la estandarización, e inauguran códigos y semióticas que bien pueden celebrarse, por su articulación legítima, con las realidades donde emergen, y, con la emocionalidad de las gentes que se movilizan.

Podemos constatar en los distintos artículos que el contexto, sus inextricables conexiones y su complejidad infinita, no son más externalizados en el pensamiento y la práctica social. El ser emocionado, indignado, latente que ama la vida y lo vivo, se desprende de la obscuridad del individuo moderno, occidental y disrumpe entre los sistemas del poder generalmente provocando reacciones más o menos violentas, pero siempre dejando laceraciones entre líderes, grupos o pueblos disidentes; desapariciones forzadas, encarcelamientos, desplazamientos poblacionales, asesinatos, impunidad, represión sistemática construyendo sentido y ejercitando el derecho básico de la vida, de las aguas, de los bosques, de las minorías, de los vulnerables, de las mujeres, de las memorias y de las culturas originarias.

Los artículos de esta edición, nos llevan de la mano en los ensangrentados surcos de la memoria para enseñarnos que es ahí mismo donde se localiza la ruta para forjarse o encontrarse en escenarios más promisorios; es en los diálogos profundos, en las tareas cooperativas, en los objetivos comunes, en la cotidianidad local, en los descubrimientos colmados de pasión, en la voz de las abuelas transitando a madres e hijas, donde se fraguan discursos, estructuras sociales, nuevos contornos, inteligencias... Todos, acontecimientos políticos que se escriben en el caleidoscopio de la emancipación.

La emocionante experiencia de leer estas exploraciones-construcciones, contra el silencio y el olvido, radica en el acercamiento que subyace entre realidades que sacuden, y los activismos que las confrontan. En virtud de ello, estas narrativas se someten al escrutinio de las y los lectores buscando otros pensamientos y otras acciones fecundas que articulen otros muchos derroteros de la transformación.

Resultará insoslayable el peso que las y los autores que presentamos, otorgan a las otras educaciones. Mientras que el Estado se empeña en el borramiento de la memoria, erigiendo a la escuela como el gran impostor; las pedagogías comunitarias, las epistemologías del sur, las comunalidades y su tequio pedagógico “aprenseñan”³ que también en las escuelas, o sus equivalentes en las calles; se revuelven y se recuperan los tiempos; en esos remolinos convulsos germinan otras genealogías que nos permiten elegir los caminos que queremos y que necesitamos transitar.

Este número se apropia del término “quilombo” para resignificar los rumbos de la construcción del saber dentro o fuera de la escuela y con ello, propone lanzarse decididamente al porvenir, como aquellas y aquellos negros prisioneros que escaparon de la esclavitud y construyeron espacios de libertad.

Así, podemos encontrar que, en el escrito de Angélica María Mendoza Sánchez, Raida Soledad Olivera Díaz y Liliana Silva Carmona, se expone una valiosa experiencia sobre un proyecto alternativo -detenido- en educación superior, que había sido planteado bajo preceptos de comunidad y comunalidad, que sirviera como fundamento y metodología educativa en diversos territorios. Las autoras hacen un recuento de las vicisitudes enfrentadas por el colectivo durante el proceso de creación del proyecto, quedando este documento como ejemplo del trabajo del cual se puede re-partir.

Por su parte, en el trabajo titulado Lucha contra la deserción escolar: la experiencia italiana de Maestri di Strada, Santa Parrello, analiza detalladamente como este fenómeno se deriva de un cúmulo de factores externos e internos al sistema educativo, así como del deterioro del vínculo con los jóvenes, la escuela y la sociedad. Expone aspectos de la realidad educativa italiana y muestra programas y actividades realizadas por la Asociación sin fines de lucro Maestri di Strada (MdS-Maestros de la calle), desde dónde se planifican e implementan intervenciones para contrastar el abandono escolar, centrándose en la construcción de una comunidad local educativa, en la reflexividad profesional y en el arteducación.

El texto de Hilda Beatriz Salmerón García describe la problemática de dos comunidades que han vivido bajo el asedio de la violencia, Cheran en México y Guapi en Colombia y propone a la narrativa como estrategia para que los individuos afectados, reconstituyan su identidad, narrando sus historias traumáticas para descubrir e incorporar fortalezas que les permitan

³ Neologismo que propone Eduardo Viera en su artículo.

superar eventos perturbadores y dolorosos. Plantea que educadores y escuelas son fundamentales para el proceso de reconstrucción de las poblaciones afectadas, a partir de ponderar saberes propios y de otros, y generar interpretaciones que impidan su repetición y de esa forma crear las condiciones para que se tome parte activa en la pedagogía de la memoria.

En el último texto, pero no por ello menos interesante en el trabajo Epidemias, pandemias y endemias de la educación. Covid-19 como oportunidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje, Eduardo Viera, expresa la necesidad de fomentar subjetividades, emergentes de temporalidades, espacialidades, éticas y estéticas singulares, para desde ellas, analizar los elementos críticos del ámbito educativo y proponer posibilidades de construcción de enseñanza-aprendizaje creativos y autónomos, lo anterior partiendo de asumir y sostener un posicionamiento consciente, descolonizado y descolonizador, desnaturalizador como herramientas centrales a las memorias, las procedencias genealógicas que permitan elegir, crítica y auténticamente, las opciones educativas que se pretenden y requieren.

Para terminar y por lo pronto, los autores de estas líneas han encontrado aquí una razón más y el optimismo para continuar, entre nosotros y con los otros, leyéndonos y anidando el vuelo libre y lúcido, hacia la libertad.

Deseamos a todos buena lectura.

Ciudad de México

Educación comunal, experiencias en el desarrollo de un proyecto alternativo de Educación Superior en México

Angélica María Mendoza Sánchez

Profesora de Educación Indígena
Escuela Primaria Federal Bilingüe Álvaro Obregón
angelica.mendoza.sanchez9@gmail.com

Raida Soledad Olivera Díaz

Profesora de Educación Primaria
Escuela Primaria Urbana Formal Josefa Ortiz de Domínguez
solraidal1@gmail.com

Liliana Silva Carmona

Profesora de Asignatura
Universidad Autónoma "Benito Juárez"
lilianasilvacarmona@gmail.com

Resumen. *El presente artículo organiza la experiencia del hacer de un proyecto alternativo en educación superior bajo el amparo de dos categorías, a saber, comunidad y comunalidad, en territorio llamado Santa María Colotepec, Oaxaca, México. Se revisan las características de toda comunidad indígena y a su vez, se identifica la particularidad de la comunalidad y su complejidad para instalarla como fundamento y metodología educativa en diversos territorios. Se exponen las vicisitudes enfrentadas por el colectivo durante el proceso de creación del proyecto y finalmente, a la luz de estas categorías, se analizan los retos de una educación comunal para la transformación social.*

Palabras-clave: *comunidad, comunalidad, educación alternativa, educación comunal.*

Abstract. *This article organizes the experience of making an alternative project in higher education under two premises, namely, community and communality categories, in a territory called Santa María Colotepec, Oaxaca, Mexico. The characteristics of all indigenous communities are reviewed and, in turn, the particularity of communality and its complexity are identified to install it as a foundation and educational methodology in various territories. The vicissitudes faced by the collective during the process of creating the project are exposed and finally, in the light of these categories, the challenges of a community education for social transformation are analyzed.*

Keywords: *community, communality, alternative education*

La comunidad como resistencia

La resistencia de las comunidades, sobre todo indígenas, radica en su organización y modos de vida más conectados con la naturaleza y su territorio (de acuerdo con las particularidades de cada tiempo y lugar). Una de las características que distingue a las comunidades es la búsqueda constante de lo común, de lo que aglutina, de lo que cohesiona; para ello el sentido de pertenencia es indispensable a través de sus sentires y haceres que propician el intercambio de ideas, necesidades o problemáticas para generar acuerdos por el bien común.

La búsqueda de un bien estar en común mediante formas de organización, trabajo y convivencia comunitarias han demostrado ser una forma de resistencia que ha permitido la sobrevivencia de cosmovisiones diversas en sociedades cada vez más monolíticas e individuales. "Podría decirse que muchos pueblos de distintas culturas (o civilizaciones) han mantenido las prácticas de comunidad, racionalidad y pluriverso vivas a lo largo de los siglos, ciertamente en América Latina desde la conquista" (Escobar,

2014. p. 50).

Particularmente en México persisten prácticas comunitarias muy arraigadas en comunidades indígenas y rurales, muchas de las cuales todavía conservan su lengua, sus costumbres, tradiciones, modos de ver e interpretar el mundo a través de una mirada y conciencia ancestral. Oaxaca es un estado al sur de la República Mexicana, es un territorio megadiverso, con ecosistemas endémicos y una biodiversidad que se corresponde con la diversidad cultural de 16 grupos etnolingüísticos, población afrodescendiente y mestiza. Desde este territorio compartimos la experiencia de un proyecto alternativo en educación superior, a partir de nuestras propias vivencias que atraviesan corporalidades, emociones y sentimientos para seguir aprendiendo y luchando por la transformación social y cultural de nuestros pueblos.

Creación de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)

La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) se creó por Decreto de Ley a través del poder legislativo estatal el 15 de enero del 2020 y se publicó en el Periódico Oficial del Gobierno de Oaxaca el 20 de abril del mismo año. La UACO, es la primera universidad de este tipo en todo México, su propuesta educativa se funda en los modos de vida comunal de nuestras comunidades que han resistido la colonización y los embates del pensamiento occidental. De acuerdo con su Ley Orgánica se estipulan los siguientes fines:

ARTÍCULO 2.- La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, basada en el principio de autonomía, tendrá por objeto:

- I impartir la educación superior de licenciatura y de posgrado; cursos de cursos de actualización y especialización, en sus modalidades escolar y extraescolar, formando profesionales con sensibilidad y conocimientos culturales y comunitarios;,
- II Organizar y desarrollar actividades de investigación y proyectos comunitarios, humanísticos y científicos, en atención, primordialmente, a los problemas de la comunidad; así como regional, estatal o nacional y en relación con las condiciones del desenvolvimiento cultural social e histórico; y
- III Preservar, promover, difundir y acrecentar la cultura y los conocimientos comunitarios.

La creación de la UACO obedece a un momento coyuntural en el escenario político a nivel nacional y a las sinergias de las organizaciones comunitarias en el estado de Oaxaca; ello posibilitó la gestión y posterior aprobación de este proyecto educativo. La UACO está conformada por 16 Centros Universitarios Comunales, ubicados en los diferentes municipios del estado.

El Centro Universitario Comunal de Santa María Colotepec está ubicado en la región de la costa del estado de Oaxaca, nació en este proceso de gestión y negociación entre los académicos comunales y el Estado. En este Centro se fueron integrando personas de distintas comunidades del municipio, la mayoría jóvenes y mujeres que querían aprender y aportar los cimientos del centro universitario al servicio del pueblo.

Creación de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)

La propuesta filosófica, teórica, epistémica, pedagógica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, como su propio nombre lo indica, es la comunalidad. Se ha nombrado así a las formas y modos de vida de los pueblos en resistencia, aunque propiamente no todos lo llamen así. La comunalidad, nombrada de esa manera, nació en la sierra Juárez de nuestro estado, en las comunidades serranas de Tlahuitoltepec y Guelatao principalmente. En Santa María Colotepec la gente no nombra a sus formas de vida de esta manera, no reconoce en esa palabra su existencia y resistencia. Sin embargo, nuestra cercanía y cotidianidad estaba en lo comunitario. De acuerdo con Floriberto Díaz (2007):

Todo pueblo que ha vivido durante varios siglos desarrolla una filosofía en torno a la vida y a la muerte; respecto a lo conocido y a lo desconocido; frente a sí mismo como un conjunto de seres humanos, y frente a los demás seres que pueblan y habitan la Tierra, como la Madre Común. No siempre es fácil que el mismo pueblo explique en qué consiste su filosofía o cuáles son sus elementos (p. 36).

En este sentido, existen diversas aproximaciones para definir qué es comunidad y los elementos que la identifican, ya que como menciona el autor, cada pueblo desarrolla una filosofía única. Sin embargo, Díaz (2007) propone los siguientes elementos constitutivos de una comunidad indígena en particular.

- Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión.
- Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra.

-
- Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común.
 - Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso.
 - Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia.

Todos estos elementos denotan una relación entre el espacio territorio y la gente que lo habita, así como la interacción entre ella, considerando la comunicación, su organización y resolución de conflictos. Hasta aquí estos elementos se pueden observar de manera fenomenológica, pero hay otra categoría de análisis que propone Díaz (2007):

(...) La comunalidad define la inmanencia de la comunidad. En la medida que comunalidad define otros conceptos fundamentales para entender una realidad indígena, la que habrá de entenderse no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones: lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Sin tener presente el sentido comunal e integral de cada parte que pretendamos comprender y explicar, nuestro conocimiento estará siempre limitado (p. 39-40).

La comunalidad es la esencia de la comunidad, es inmanente, cotidiana, es la forma de vida que se desarrolla en las comunidades de hondas raíces indígenas. Entonces, si la comunalidad es inmanente, es la esencia de la comunidad, va a tomar distintas características de acuerdo con la diversidad de comunidades existentes en nuestro estado. No es lo mismo los planteamientos emanados de la región mixe que de la costa, habrá cambios significativos en tanto que nuestro entorno natural y cultural son distintos. Sin embargo, no llegamos a este entendimiento desde el primer día, ha sido parte del aprendizaje de nuestro andar.

Comunalidad en tiempo real

En el Centro Universitario de Santa María Colotepec, se pensaba que se partía de cero, que se necesitaba incorporar al pie de la letra los grandilocuentes discursos de la comunalidad, de los grandes pensadores. La comunalidad se va creando y recreando a través de vivencias cotidianas, en el día a día, en la interacción constante, en el hacer en común. Las y los integrantes del colectivo del Centro Universitario se reunían para trabajar las bases académicas y administrativas del Centro, cada una, uno, aportó ideas, tiempo y trabajo que se gestionaba de manera individual a consecuencia de la pandemia. Al principio, los encuentros presenciales no daban oportunidad a una interacción amena, desinteresada de lo académico y administrativo, solo se iba a cumplir los deberes de una institución educativa, los integrantes de un colectivo no se conocían, y la emergencia sanitaria a causa del COVID-19 no ayudó mucho al intercambio y a la convivencia.

En medio de la pandemia del COVID -19 se construyeron los cimientos académicos del centro Universitario de Colotepec, se gestionó la clave del Centro de trabajo y de los dos programas educativos de Licenciatura. De manera titánica y muy comprometida por la mayoría de los integrantes del colectivo se diseñó y elaboraron los Planes y Programas de Estudios de la Licenciatura en Gastronomía Comunal y la Licenciatura en Comunalidad Agrícola, al mismo tiempo que se participaba en reuniones estatales para la construcción de los programas de la Maestría en Educación Comunal. El equipo de Colotepec elaboró los programas de estudios de los Ejes: Educación Comunal y Reproducción social. Con todo este trabajo, se estaba fundando una universidad desde cero, con nuestros errores y aciertos.

En este proceso se compartieron las vivencias, experiencias y saberes, se siguió poniendo en práctica lo que ya se vivía desde las comunidades de donde cada participante era originario, y se empató con lo que ya estaba sistematizado desde el concepto de la comunalidad.

El equipo de facilitadores y facilitadoras del Centro Universitario de Santa María Colotepec fue un grupo de compañeros y compañeras profesionistas que dieron tequio, es decir, trabajo gratuito sin ninguna retribución económica, buscando aterrizar y entender realmente cómo funcionaba la comunalidad dentro de una institución educativa. No era solo comprender cómo entendían la comunalidad en la sierra mixe, donde se sistematizó esta categoría, sino cómo se vivía en la propia comunidad y, además, cómo se incorporaba a una estructura como la Universidad.

Somos Comunalidad, lo opuesto a la individualidad, somos territorio comunal, no propiedad privada; somos compartencia, no competencia; somos politeísmo, no monoteísmo. Somos intercambio, no negocio; diversidad, no igualdad, aunque a nombre de la igualdad también se nos oprima. Somos interdependientes, no libres. Tenemos autoridades, no monarcas (Martínez, 2010; p.17).

El colectivo fue de a poco cambiando su vocabulario, incorporando nuevas palabras e inventando otras tantas desde su territorio. Empero, persisten prácticas que, aunque les cambiemos de nombre siguen teniendo otra lógica, contraria a la que se pregona.

Se tenía presente que el trabajo y las distintas actividades que se realizaban para seguir construyendo el Centro Universitario se debían hacer desde el sentido de la comunalidad; es decir, en colectivo, en compartencia, y en conjunto con las autoridades universitarias. Sin embargo, dichas autoridades se distanciaron de la colectividad, del trabajo arduo y sistemático que se desarrollaba en el Centro Universitario y en cambio las autoridades copiaron el modus operandi de las democracias liberales, fuimos objeto de campañas electorales sin saberlo y sin reconocimiento al trabajo de todo el colectivo. Se minimizó el trabajo de los profesionistas que eran jóvenes, también el trabajo de las compañeras mujeres, por personas que, por tener el poder, por ser hombres o por ser mayores creían tener la razón.

El autoritarismo por parte del Coordinador general y la coyuntura política familiar en la que se encontraba generaba controversia con lo que se planteaba desde la perspectiva de la comunalidad, se tenía claro que no era congruente el discurso con la práctica; por las imposiciones, el individualismo, los abusos de poder a través del cargo que se ostentaba no se podían generar acuerdos ni mucho menos consensos.

Se hicieron asambleas, actas de acuerdo, se buscó intervención de las autoridades centrales de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, pero no hubo respuesta, ni siquiera se quiso escuchar. Intervinieron las autoridades municipales por medio de la comunidad estudiantil para tratar de mediar la situación, sin embargo, era más el poder político por parte de la familia del coordinador general y de la propia rectoría que se entretejieron pactos patriarcales que minimizaron y silenciaron el conflicto; jamás hubo un espacio para dialogar. En este tenor, coincidimos con la postura de Griselda Sánchez (2018) respecto a lo común y a la comunalidad en Oaxaca:

(...) Sus formas de expresión y manifestaciones concretas son muy diversas, lo cual hace complejo englobarlas en explicaciones y/o categorías únicas. Su idealización evita observar el “todo” para sólo adentrarse en algunas de sus partes. En este sentido, valdría la pena pensar el lugar que ocupan el “conflicto” y la “resistencia” como parte central de la vida comunitaria (p.74-75).

En los proyectos alternativos también existen conflictos, empero la apuesta está en resolverlos con base en los principios que se enarbola en el discurso, como “complementariedad, reciprocidad, integralidad”, más no superioridad que se respalda en un nombramiento o en relaciones políticas a conveniencia. Ante este conflicto que se vivió, decidimos retirarnos de un proyecto que generaba muchas expectativas; pero que normalizaba la violencia laboral y de género, la imposibilidad de propiciar espacios para la toma de decisiones en comunidad, escuchar desde las diferencias y diversas perspectivas a través del dialogo.

La experiencia que se asienta en nuestras vidas

Nuestra compartencia, más allá de los alcances teóricos, se funda en la experiencia propia, decantada por las discusiones y reflexiones grupales, sesiones de contención y acompañamiento entre el colectivo cuando la realidad sobrepasaba nuestras expectativas. En fin, es una forma de agradecimiento de lo vivido, la semilla que resistió el huracán y que está presta a suelos fértiles para seguir germinando.

Los saberes, conocimientos, experiencias y aprendizajes ancestrales derivados de las formas y modos de vida comunal no deben ser una justificación para reproducir las desigualdades de poder, más bien creemos que pueden ser el cimiento y catalizador de formas de vida contemporánea desde un enfoque plural a partir de distintas perspectivas del entendimiento humano, a fin de generar diálogos entre distintas visiones milenarias y realidades actuales.

Una educación alternativa comunal que se institucionaliza no debe soslayar los procesos y procedimientos que garantizan el derecho a la educación de las y los jóvenes más desfavorecidos en nuestro estado, de por sí olvidado. Garantizarles este derecho les permitirá continuar con su trayectoria escolar y ser miembro activo en su comunidad. Reconociendo estas estructuras institucionales, podemos apropiarnos de los intersticios para construir una verdadera educación alternativa, con los pies en nuestro río, pero desembocando en la inmensidad de un mar de posibilidades.

Las bases para una educación colectiva que trascienda los tiempos de crisis civilizatorias deben estar definidas desde la convivencia comunal que recoja el sentir, los consensos y valoraciones de las prioridades humanas. La educación comunal es una herramienta primordial para el reconocimiento de lo que fuimos, de lo que somos y de las posibilidades del nosotros, un

nosotros que verdaderamente sea incluyente, plural y diverso. Nunca más una educación que reproduzca los individualismos y el autoritarismo. Nunca más un discurso sin praxis congruente.

Se dice que la Comunalidad es un principio indisoluble de teoría y práctica, pero la teoría se la guardan unos cuantos y la práctica del resto del colectivo se invisibiliza. Solo las autoridades reconocidas oficialmente construyen sus plataformas políticas a costa del trabajo en colectivo.

Las comunidades indígenas resisten, las mujeres y juventudes también. La comunalidad ha de ser esa resistencia inmanente de nuestros pueblos, esa forma de reconocer nuestras raíces ancestrales, pero sin lugar a duda, apropiándonos de los aprendizajes y logros de nuestros linajes para una vida digna. Por ello, estos sintipensares que se comparten, estas voces al aire son también una forma de resistir y esperanzarnos en la potencia liberadora de la educación, de otra educación.

Referencias

- Comisión Iberoamericana de Derechos Humanos (2021). Derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas y tribales. OEA/Ser.L/V/II. Doc.413/21.
- Díaz, F., Hernández, S. R., Jiménez, R. C. (2007). Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. (Vol. 14). UNAM.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. UNAULA.
- Rendon, J. (2003). La comunalidad modo de vida en los pueblos indios. Mexicana, S.A. de C.V. Maldonado, B. (2002). Autonomía y comunalidad india enfoques y propuestas desde Oaxaca. Centro INAH Oaxaca.
- Martinez, L. J., (2010) Eso que llaman comunalidad. Oaxaca. Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca (SECULTA).
- Martínez, J. L. (2016). Conocimiento y comunalidad. Bajo el Volcán. Revista del posgrado de Sociología. BUAP, 15(3), 99-112. <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf>
- Sánchez, G. (2018). Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina. Casa de las Preguntas.

Epidemias, pandemias y endemias de la educación. Covid-19 como oportunidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje

José Eduardo Viera Paparamborda
Universidad de la República del Uruguay
edujoviera@gmail.com¹

Resumen. En el marco de la actual situación de pandemia (Covid-19) proponemos problematizar sobre algunos aspectos que hacen a epidemias, pandemias y endemias de la educación tradicional, sus instituciones y sus instituidos. Para ello, intentamos sintetizar algunos textos y contextos del siglo que habitamos, caracterizado de diversas formas según los focos de las miradas: postmodernidad, modernidad tardía, hipermodernidad, mundo único, mundo global, mundo mundializado. Nos importa problematizar, en ese sentido, la producción de subjetividades, emergentes de temporalidades, espacialidades, éticas y estéticas singulares. Con esas subjetividades, y desde ellas, ponemos en cuestión algunos elementos críticos del ámbito educativo y proponemos pistas posibles por donde seguir construyendo procesos de enseñanza-aprendizaje creativos y autónomos. Sustantivamente dichas pistas las registramos en asumir y sostener un posicionamiento consciente, descolonizado y descolonizador, desnaturalizador de lo existente en tanto presentación sin representación, desideologizador de los sistemas de vida que habitamos, teniendo como herramientas centrales a las memorias, nuestras procedencias genealógicas que nos permitan elegir, crítica y auténticamente, los caminos educativos que queremos y necesitamos transitar.

Palabras-clave: Descolonización, Educación, Liberación, Pandemia, Universidades Latinoamericanas.

Abstract. Within the framework of the current pandemic situation (Covid-19) we propose to problematize some aspects that make epidemics, pandemics and endemics of traditional education, its institutions and its instituted. To do this, we try to synthesize some texts and contexts of the century we inhabit, characterized in various ways according to the focus of the gaze: postmodernity, late modernity, hypermodernity, unique world, global world, globalized world. We care about problematizing in that sense the production of subjectivities, emerging from temporalities, spatialities, ethics and singular aesthetics. With these subjectivities, and from them, we question some critical elements of the educational field and propose possible paths through which to continue building creative and autonomous teaching-learning processes. Substantively these clues are recorded in assuming and sustaining a conscious, decolonized and decolonizing positioning, denaturalizing what exists as a presentation without representation, desideologizing the life systems we inhabit, having as central tools memories, our genealogical origins that allow us to choose, critically and authentically, the educational paths that we want and need to travel.

Keywords: Decolonization, Education, Liberation, Pandemic, Latin American Universities.

I - Introducción



Fuente: Foto personal en supermercado (Uruguay, 2020)

En este siglo, donde nos ubicamos y nos ubican las situaciones que vivimos y nos atraviesan, resulta urgente pensar, sentir y hacer con y por nuestras instituciones educativas, productoras de conocimiento, comprometidas con sus sociedades y, en tanto ello, promotoras de salud mental¹ a lo externo e interno de sus espacios institucionales. En este siglo, el coronavirus

nos explotó en nuestras omnipotencias para mostrarnos vulnerabilidades varias y procedimientos múltiples que dan cuenta del estado de cosas donde habitamos. No es sólo un virus lo que estalló ante nuestros asombros, sino que éste se sumó a caos climático, contaminación, crisis económicas, guerras de baja intensidad y alta intensidad en muertes, desigualdad, exclusión, abusos varios, vulnerabilidades que responden a procesos de vulneración muchas veces invisibles y/o invisibilizados.

Las instituciones educativas se ven convocadas a generar herramientas para afrontar catástrofes y desastres, pero, a la vez, también siendo víctimas del siglo que las afecta.

Castells (1997) caracterizaba a nuestra época como la "era de la información"; Mc. Luhan (1996), proyectando futuros, hablaba de "la aldea global"; Sartori (1998) enunciaba el surgimiento del "hombre digigeneracional".

La "Realidad", como episteme, estalla en múltiples realidades. Estamos ante la complejidad (Morin; 1990, 1999) de la vida cotidiana. Esto nos desafía a pensar, sentir y hacer afrontando turbulencias constantes, muy alejadas de un equilibrio u orden deseado, nunca existente en los acontecimientos que construyen lo social, lo cultural, lo político, lo humano. Algo de la máquina rizomática de Deleuze y Guattari (1980) que nos muestra la interconexión profunda de lo que habíamos simplificado para ordenarnos; que nos exige la deconstrucción de las versiones vigentes y la importancia central del lenguaje y la imagen, para comprender y actuar con las realidades efectivamente existentes y no con abstracciones que creen conocer a partir de paradigmas teóricos universalizados. Fin de "los grandes relatos" dirá Lyotard (1987). Aparición del "hombre pantalla" enunciará Baudrillard (1994), de la "sociedad transparente" y el "pensamiento débil" según Vattimo (1988, 1990), "era del vacío" de acuerdo a Lipovetsky (1986).

Otros muchos enfoques han intentado designar y describir el momento socio-histórico por el cual transitamos. Pretendemos en lo que sigue, problematizar la educación y el rol de los educadores y educadoras, en el marco de estos contextos que se hacen texto en nuestros relatos, ideologizados y naturalizados, sin muchas veces poder o querer tomar consciencia de ello. En esos contextos de los que hablamos, se instaló la pandemia. Situación de catástrofe - tomando la definición más habitual de ésta última: ruptura abrupta de la cotidianeidad - que produce pérdidas, duelos, dolores pero que, también, abre oportunidades para visibilizar el estado de cosas por el cual se venía transitando y generar las transformaciones necesarias en los ámbitos concretos de intervención e incidencia.

II - Tiempos modernos, postmodernos, hipermodernos... ¿Tiempos nuestros?



Fuente: Foto personal, mi niña interpretando una nueva escena de encuentro de sus muñecos (2020)

Nuevos enunciados discursivos han ido construyendo la realidad que habitamos. Algunos términos, nociones, conceptos, se fueron apropiando de nuestras prácticas casi sin que éstas puedan apropiarse de ellos. A modo de ejemplo, consideremos la "flexibilización". Ella no sólo se aplica al orden económico o político, sino que se plantea como requerimiento a nuestros modos de ubicarnos en el mundo. Flexibilidad que muchas veces no da espacios a la reflexión. En esa lógica, asistimos a la producción de nuevas subjetividades sobre las cuales urgentemente, y desde diferentes ámbitos, nos debemos interrogar: ¿Cómo son los nuevos educandos? ¿los nuevos consultantes? ¿los nuevos consumidores? ¿cómo se construyen las nuevas relaciones de pareja? ¿la relación paterno/materno-filial? ¿cuáles las "nuevas configuraciones vinculares"? ¿de qué manera antiguos conceptos y concepciones se han deconstruido?

¹ Creemos no tiene sentido adjetivar a la salud en fragmentos separados (mental, bucal, genital, etc.). Enunciamos pues dicha idea de "salud mental" en tanto un naturalizado más que nos hace comprendernos colectivamente, pero sin desideologizar los contenidos, tal como hablamos del "paciente" en nuestras intervenciones clínicas o del "alumno" en las prácticas educativas.

Muchas interrogantes atraviesan los diversos haceres de cada actor/actriz de este fin- principio de milenio. Específicamente, desde la práctica docente, observamos cotidianamente la incidencia de ese cúmulo de interrogantes en el pensar, el sentir y el hacer de los estudiantes y, también evidentemente, de los/as mismos/as docentes. Se plantean demandas – explícitas o implícitas - en torno a la necesidad de instrumentar espacios para pensar y pensarse en estos tiempos de la información y la informática. En nuestras prácticas profesionales percibimos esa misma necesidad de reflexionar sobre textos y contextos de tales actualidades. Tan rápidos son los cambios que viajan mucho más veloces que nuestra posibilidad de pensarlos; sin embargo, estaban y están instalados en nuestra cotidianeidad, con sus usos y efectos. Nuevas subjetividades emergen en las emergencias, desde donde pensamos y hacemos, a veces sin poder pensar claramente que pensamos y hacemos².

Resulta interesante considerar que en estos tiempos de pandemia y post pandemia se habla de la “nueva normalidad”. En tanto estamos hablando de la emergencia de nuevas subjetividades, parece coherente hablar de ello, pero - y es sustancial el tema - importa rescatar los plurales. Importa hablar de nuevas normalidades, no una normalidad abstracta e impuesta que define un sólo camino, un solo modo, un sólo mundo posible, tema que, sabemos, también se instaló en nuestras subjetividades, con más o menos fuerza, como opción de vida y proyectos. Mundo único de pensamiento único, signado por el esquema neoliberal, mostrado como panacea de vida y producción de sujetos singulares y colectivos.

Harold Innis (1951) hablaba de un nuevo “régimen del tiempo” vinculado al desarrollo de las tecnologías de la comunicación; en ese nuevo régimen, la mente de moda es la que niega el tiempo o lo invisibiliza para no afrontarlo. Whitrow (1988) mostraba como las concepciones del tiempo variaron a lo largo de la historia, desde la determinación del destino humano, según los horóscopos babilónicos, hasta la revolución newtoniana del tiempo absoluto como principio organizador de la naturaleza. En años más cercanos, Castells (1997) planteaba que, “Las nuevas tecnologías de la información, incorporadas en la nueva sociedad red, facilitan decisivamente la liberación del capital del tiempo y la huida de la cultura del reloj” (pp. 467-468), proponiendo más adelante el surgimiento de un nuevo concepto de temporalidad que denomina “el tiempo atemporal”. David Harvey (1990), por otra parte, referirá a las transformaciones actuales del capitalismo bajo la fórmula de la “compresión del tiempo-espacio”. En las transacciones financieras y la gestión del trabajo se observan movimientos que apuntan a un mercado de capital unificado y global, que funciona “en tiempo real”³; a nuevos sistemas de producción que se alejan de la tradicional gestión disciplinaria del trabajo, promoviendo enfoques flexibles que utilizan al tiempo como recurso, no de modo lineal y cronológico, sino como factor diferencial en referencia a la temporalidad de otras firmas, redes, procesos o productos.

Desde la consideración de las temporalidades y sus cambios, se abren múltiples niveles de análisis que aportan un conjunto de visibilidades posibles a cambios sociales, culturales, políticos, expresados en las subjetividades y los sujetos, singulares y colectivos:

- Reestructuración de modos y formas de organización familiar,
- Diversificación inconexa (o superpuesta) de innúmeros estilos de vida,
- Inmediatez y preponderancia de la imagen y la información (sin formación) a nivel planetario,
- Cultura del hipertexto y alejamiento de los textos con contexto,
- Explosión de estéticas y éticas diversas, sostenidas en incertidumbres éticas y estéticas,
- Repliegue hacia el mundo privado y construcción de espacios públicos virtuales,
- Nuevas lógicas de privacidad y vida íntima, gestionadas por aplicaciones con las que contratamos sin leer los contratos,
- Lo efímero, como percepción ambigua, transversalizando prácticas y sentires.

Éstas, solo algunas entre otras tantas problemáticas interconectadas a transformaciones de la temporalidad y la espacialidad, productoras de nuevos sujetos y nuevas subjetividades.

Edgard Morin (1999) planteaba que se asiste al agravamiento de la ignorancia de todo, mientras avanza el conocimiento de partes inconexas. En ese sentido, la educación, sus procesos y

² Intencionalmente no incluimos el sentir pues, parece, éste va encaminado a narcotizarse en las diversas formas posibles que tengamos para abatir la soledad o el miedo, de parar el vertiginoso tiempo alienado en una temporalidad abstracta y ajena sostenida en el consumo para ser.

³ Traslado del capital de una economía a otra en mínimos espacios de tiempo.

procedimientos, tiene mucho para interrogarse en cuanto a su cooperación o afrontamiento de esta problemática. Maurice Blanchot (1969) sostenía que el peligro social, cultural y político al que nos enfrentamos como humanidad, no se registra a partir del desarrollo tecnológico sino en el rechazo de ver el cambio de época y considerar el sentido de ese viraje.

III - Intentando educar y educarse en tiempos inciertos



Fuente: Foto personal, proclamas problematizando los tiempos que habitamos

Ante cambios de tiempos, temporalidades, espacialidades, subjetividades, vida cotidiana, los distintos niveles educativos se plantean re-formas que promuevan una potencialización de la tarea educativa, ya que se perciben una serie de ineficiencias y/o de magros resultados que generan niveles de insatisfacción en todos/as los/as agentes del hecho educativo y en la sociedad, que demanda respuestas pertinentes a las actuales necesidades.

La educación en general, desde sus propuestas programáticas y metodológicas, apostó a una formación de los/as educandos/as con nociones de tiempo y espacio ya no acordes a los ritmos y estilos de vida presentes. Lo “global”, “flexible”, “instantáneo”, promueven nuevas perspectivas y actitudes que no conciben con prácticas educativas sostenidas en viejos preceptos tradicionales.

La pandemia actual, y la urgente apropiación y desarrollo de herramientas virtuales, no habituales para todos/as, nos confrontaron a modos donde tiempo, espacio, materialidad, problematizaron formas y modalidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sujetos diversos, confrontados con tiempos vitales y subjetivos que promovieron el encuentro o el desencuentro, con los demás y consigo mismo. No es lo mismo haberse formado como sujeto con la www, el teléfono móvil, la tv cable, que en otros tiempos donde se apostaba al hombre nuevo, a la sociedad del progreso, a la victoria de la razón, a épicas y monumentos que constituían los “grandes relatos” como planteaba Lyotard (1987).

Hoy el relato central es lo transitorio, el hoy por el hoy pues mañana ¿quién sabe? En muchos casos la educación sigue proponiendo como oferta la instrumentación para los próximos “paraísos”⁴: “Uds. son el futuro”, “Si no estudian no tienen futuro”, “Estudiar para ser alguien en la vida”. Mientras tanto, nos preguntamos si nuestro planeta tiene futuro; quizás el famoso llamado fallo del milenio, por el cual se pusieron en vigencia miedos a que los sistemas informáticos “enloquecieran” o se “cayeran”, representó los miedos que atraviesan nuestro tiempo en cuanto que este sistema, al que llamamos global, mundializado, enloquezca o se caiga. En este momento, más allá de estar o no conectados a internet, de viajar por el ciberespacio, de mandar correos electrónicos, los algoritmos están insertos en el paisaje de nuestros haceres como un naturalizado más. Tal vez un nuevo tipo de analfabetismo se produce y estos nuevos modos de cultura organizan otros procesos de inclusión-exclusión.

Parece sustantivo considerar - al momento de hablar de la educación como promotora de salud hacia lo social y hacia los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje - la percepción espacio temporal y sus usos como un recurso pedagógico para ensayar un análisis comprensivo de las transformaciones socio-históricas y culturales que atravesamos y nos atraviesan. Desde esa comprensión podemos generar visibilidades a la producción y modificaciones de las subjetividades, aspecto clave y fundamental a considerar para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Algo de ello dice Carozzo (2022) cuando afirma:

⁴ En una investigación realizada con estudiantes de ciclo básico liceal, veíamos como el discurso sobre la justificación del esfuerzo hacia la promesa del futuro, era asumido y enunciado por los estudiantes, pero sin sentirlo efectivamente como propio, lo cual generaba un importante conflicto entre el discurso racional recibido por el mundo adulto y enunciado desde ellos y sus actitudes y deseos concretos frente a la tarea educativa. (Investigación realizada para la Inspección regional de Canelones (departamento o provincia de Uruguay) con una muestra de cuatro instituciones educativas)

Mayormente las intenciones ensayadas para mejorar la educación y el sistema educativo se han mostrado más interesadas en abordar temas de naturaleza teórica, metodológica y práctica, sin centrarse en las personas; en el docente como agente y operador del cambio y, menos aún, en los estudiantes y padres de familia. Estos enfoques y sus insuficiencias, sin embargo, han hecho lo indecible para que nada cambie y la educación continúe siendo un enclave de control social. (p.101)

IV - Endemias educativas



Hablando de virus y pandemias, deberíamos tomar en cuenta que, en la educación, ya de forma endémica, se venía manifestando una plaga que asolaba todos los ámbitos educativos. En múltiples textos anteriores, donde habíamos trabajado la temática educativa intentando problematizarla, hablábamos de algunas de esas “plagas” endémicas⁵. Entre ellas, las famosas dificultades de aprendizaje que, a paso de vedette, invadían e invaden los discursos reflexivos o denunciadores sobre las crisis educativas. Si vamos literalmente a su nombre, observamos que las dificultades son colocadas en un solo polo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no a todo lo que implica la noción de proceso y de articulación imprescindible de la enseñanza con el aprendizaje. En este sentido, cabe interrogarse sobre algunos enunciados casi estandarizados que hacen a diagnósticos apurados, intentando explicar las circunstancias causales de los fracasos educativos

- “Los educandos no tienen comprensión lectora”.

Resulta imprescindible preguntarnos por los cambios en formas y modos de los estilos de comprensión actuales; cuales son los nuevos modelos discursivos que facilitan la tarea comprensiva. Morin (1990, 2000) dice que el proceso de conocer implica ensayar navegar en un océano de incertezas entre archipiélagos de certezas. Los nuevos tiempos, con sus nuevas estéticas y lógicas, seguramente promueven estilos comprensivos diversos. Metafóricamente hablando, tal vez la educación plantea escenas de pantalla fija que promueven la tendencia a la necesidad de zapping por parte de estudiantes acostumbrados a nuevas formas de recibir mensajes⁶. No se trata, lógicamente, de intentar adecuarse pasivamente a estos cambios o estilos de moda para desde allí generar los recursos pedagógicos. Sí en cambio, tomar en cuenta dichos nuevos estilos para trabajar con ellos y desde ellos; algo de lo que Ausubel (1976) planteaba cuando hablaba del aprendizaje significativo.

- “Los jóvenes no leen”.

¿Estarán instaurándose otros modelos de lectura (de la imagen, por fragmentos, hipertextuales) que los docentes no logramos entender? La actual situación de pandemia, y la búsqueda de recursos educativos virtuales para continuar nuestra tarea docente, nos mostraron algo de esa problemática. Intentamos generar motivación y apropiación de contenidos, con estrategias y tácticas que debimos ensayar descubrir con los estudiantes, en el transcurso del mismo proceso educativo. En ese intento impactó e impacta observar las estadísticas de lectura de textos y/o tiempos dedicados a ellos en las plataformas virtuales, por su poca o casi nula dedicación.

Maldonado (2021), tomando en cuenta los tiempos actuales de la pandemia, analiza el estado de situación en la transición de dos épocas:

⁵ Importa dar cuenta que muchos de esos textos ya se construían en las décadas de los 80’ y 90’ y alertaban sobre procesos que aún estoy estamos por comprender.

⁶ Capacidad de concentración limitada a menos tiempo, viaje rápido por los textos, imágenes llamativas y de rápida transición.

Desde hace algunos años venimos sosteniendo que la educación que constatamos a finales del siglo XX y a principios del siglo XXI, se despliega entre dos eras que, sin unanimidad, cabría designar como modernidad y posmodernidad. Este vago y ambiguo tramo histórico nos posibilitaba constatar el irregular y lento ocaso de un sistema educativo y el surgimiento irregular y raudo de un nuevo sistema. El primer sistema tuvo/tiene como caracteres distintivos, entre otros tantos, una fuerte impronta de lo que designamos con el nombre de cultura de la homogeneidad. En ella primaron/priman las certezas, el ahorro, la palabra, el conocimiento, la inteligencia, la enseñanza, el texto, la presencialidad. El segundo sistema, evidencia una incipiente supremacía de una cultura de la heterogeneidad, en la que prevalecen las incertidumbres, el consumo, la imagen, la información, la emoción, el aprendizaje, el hipertexto, la virtualidad.

Cuando imaginábamos que la transición entre una era y la otra llevaría todavía un buen número de años, que las resistencias ante los imperativos de la revolución tecnológica en educación serían un obstáculo difícil de diluir, la sorpresiva y letal pandemia funge como un catalizador híper potente que está impulsando un formidable y definitivo cambio cultural, difícil de prever en sus consecuencias. (p.24)

En esta época, postmoderna, hipermoderna, de modernidad tardía o como quiera enunciársela, se dice también que,

- *“Los actuales educandos son muy superficiales”*.

Aparecen otros gustos, estilos, estéticas, éticas, actitudes, aptitudes, que contradicen y/o ponen en cuestión anteriores formas de ser y hacer. Formas y contenidos que generan incertidumbre y ponen en cuestión metodologías e intenciones en el acto educativo. Ante esta situación una forma posible de reacción es la actitud contestataria, de desvalorización de lo nuevo, actuando como cultura dominante que no logra asumir derrotas y cambios. Ni apocalípticos ni integrados, tomando palabras de Umberto Eco (1968), sino facilitando la tarea conjunta de producir conocimiento. En todo caso, asumir el viaje cooperativo, para encontrar caminos articulados donde la comunicación empática y dialógica es posible.

- *“Lo que pasa que ahora los alumnos no se concentran”*.

Nuestras propuestas pueden no convocar su atención ni su interés. Otros ámbitos sí lo logran, obteniendo de las nuevas generaciones importantes (a veces hasta exagerados) niveles de concentración. Conviene entonces pensar cuales son las propuestas didácticas que estamos utilizando y cuantas de ellas promueven efectivamente otro tipo de actitud, facilitadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto sin caer en la falacia de pensar mecánicamente que si utilizamos tecnología moderna con ello ya hemos modificado prácticas tradicionales que no convocan una actitud diferente de los estudiantes. Innovar desde objetivos claros del qué, el para qué y, el contra qué, parafraseando a Freire (1967).

Como dice Risueño (2021):

...el COVID-19 revela una nueva mirada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La realidad de la pandemia nos situó sin previo aviso y sin posibilidad anticipatoria para prepararnos en las nuevas tecnologías y abandonar el sistema tradicional. (...) Las relaciones de poder entre el que aprende y el que enseña se modifican en el marco de la virtualidad, el conocimiento científico se integra al conocimiento de la tecnología y este al conocimiento científico. Por lo cual, el impacto que tiene esta nueva forma de enseñar y de aprender requiere de una reformulación y evaluación de la estructura curricular. (p.5)

- *“Los jóvenes no quieren dificultades”*.

Tiempo de encontrar facilidades para los diversos actores y actrices implicados/as en el acto educativo. Tiempo para ubicar que, en dicho acto, tenemos sujetos directos como lo son educadores/as y educandos/as, pero que otros muchos sujetos están allí presentes, insistiendo y persistiendo con mensajes y prácticas que no por invisibles dejan de existir. Muchas tareas y/o contenidos han perdido significatividad y no logramos revertir esa obstrucción a la tarea dialógica del aprender y enseñar. Dificultad epistemológica y epistemofílica que no solo atañe a los/as estudiantes y que implican una reflexión profunda, intentando confrontar con ideologías y naturalizaciones instaladas, que nos devienen sujetos alienados para un acto educativo auténtico y autónomo. Finkelkraut (1990) decía: “La batalla ha sido violenta, pero lo que hoy se denomina comunicación demuestra que el hemisferio no verbal ha acabado por vencer, el clip ha dominado a la conversación, la sociedad ha acabado por volverse adolescente” (p.131).

Hemos aprendido que en batallas y guerras hay ganadores y perdedores, ganadoras y perdedoras. Pretendemos apostar a otras lógicas, negociando y dialogando saberes, sentires, haceres. Pensar en una educación promotora y potenciadora de sujetos autónomos, implica, necesaria y profundamente, ese diálogo y articulación honesta y humilde de sentires, pensares y haceres.

Todos y todas ganamos o todas y todas perdemos. Y cuando hablamos de todos y todas, no referimos única y exclusivamente a los/as actores/actrices directos/as de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo social, lo cultural, lo político, lo histórico, lo humano, están y deben estar presentes en esos procesos. Hacer consciencia de ello facilita la construcción conjunta de los mejores caminos colectivos. Ubilla (2004) dice: “La crisis que vivimos no es sólo regional, es mundial y, en mi opinión, es una crisis de civilización porque es fundamentalmente una crisis ética más que económica y social (p.65). Colocados/as en y desde esa lógica, importa no solo considerar aspectos instrumentales para los cambios necesarios en el acto educativo; se requiere una reflexión-acción ético-estética-política que nos involucre en diálogos múltiples interdisciplinarios, intersectoriales e interseccionales. Tomamos, lo planteado por Murueta (2021) desde su teoría de la praxis:

Desde el punto de vista de la Teoría de la Praxis, la educación no se reduce a una transmisión de información; tampoco es un modelar a las personas a un cierto estereotipo preestablecido, sino que es un proceso integral que incluye a la escuela, la familia, los amigos, los medios de comunicación y a muchos otros agentes culturales con diversa potencialidad, a través de la cual los seres humanos incorporan las experiencias de generaciones anteriores y las de otros coetáneos, combinándolas con las propias, en un flujo continuo. (...) La educación, vista así, significa recoger, combinar, procesar y producir significados. (p.26)

Producción de significados y significantes desde el encuentro colectivo, situado, negociado, entre modos y formas que no luchan por ejercer dominio a través del poder violento o la fascinación sutil, también violenta.

V - Pandemias civilizatorias



Fuente: <https://comunepersoal.wordpress.com/2015/05/13/>

Una pandemia (del griego , de , pan, "todo", y , demos, 'pueblo', es decir, 'conjunto del pueblo') es un acontecimiento por el cual una enfermedad infecciosa afecta a la población humana en un área geográficamente extensa. Intentamos ampliar ese significado, registrando otro tipo de situaciones que no podemos catalogar de "enfermedad infecciosa" en el sentido literal del término, pero que nos afectan de modo mórbido. Los tiempos que habitamos y que – siempre insistimos en ello – nos habitan, han sido denominados, designados, diagnosticados, nominados de diversas formas. Grandes relatos, en la lógica de Lyotard (1987) se producen a pesar de que, contradictoriamente, se diga que ellos terminaron. Un nuevo "gran relato" enuncia, afirma y confirma el valor central del conocimiento y la necesidad de aprender a aprender. Otro nuevo "gran relato" refiere a la multiplicación o explosión de la información que habría "democratizado" el manejo y uso de ella. Barr Trevor (1988) propone que esta revolución de la información de la cual se habla, es sustantivamente de las marcas comerciales más importantes del mundo. Desde nuestro posicionamiento, la educación, y todo lo que en ella acontece, es profundamente político. No políticamente partidario, ni simplificado en cánones de derechas e izquierdas. Político en tanto gestión de la vida cotidiana que todos y todas vivimos, el día a día, más allá de las diversas caras y caretas que nos colocamos para transitar de forma más o menos adecuada por la vida y sus diversas facetas. Acorde a ello, importa desnaturalizar y desideologizar esos grandes relatos que nos marcan desde las marcas.

Facilitar el "acceso" a la información no significa que cada cual pueda tener su "aparato" propio para hacer máquina con él. Implica acceder a múltiples fuentes diversas, de información de calidad, enfrentando a la cada vez mayor privatización de ésta. Asimismo, importa aprender a decodificar, analizar, evaluar y producir conocimientos en las nuevas lógicas de subjetivación que nos transversalizan. Deconstruir esas lógicas para no oponerse reactivamente sino, utilizando los instrumentos apropiados a objetivos definidos. Apropiarse "instrumentalmente de la realidad para transformarla" decía Pichón Rivière (1985). Problematicar con que noción o nociones de realidad implementamos nuestras prácticas y nuestros discursos sobre ella.

Importa tener en cuenta que no se trata de "tirar las máquinas" como en el tiempo de la industrialización ni de diabolizar las nuevas tecnologías; por el contrario, seguramente éstas abren posibilidades inmensas para múltiples desarrollos de las tareas

humanas y genera aperturas y nexos antes insospechados. Guattari (1998) planteaba: “Lo que constituye, en la actualidad, lo esencial del poder del capitalismo, no es tanto su ejército, su policía, su carácter soberano, sino su capacidad mucho mayor que los movimientos progresistas para producir subjetividad, para modelarla” (p. 126). En esa lógica, sabemos que las redes sociales, los medios masivos de comunicación, las diversas tecnologías de comunicación imperantes, tienen un profundo poder. No es oponiéndonos en “rabetas” que lograremos confrontar esas lógicas, sino creando, inventando. Como decía Simón Rodríguez (1842)⁷: “o inventamos o erramos”.

En cierta forma, transitamos tiempos donde lo que importa es el envase, con contenidos difusos o inciertos. Envase políticamente correcto, que puede seducir al espectador de turno para ser aceptados en la góndola universal del reconocimiento posible e imprescindible.

Kornblit, Ana Lía, et al (1988) refiriendo al clima social en la escuela secundaria, dicen:

Una de las consecuencias del bajo nivel del diálogo que ha tenido lugar en el transcurso de las últimas décadas entre profesores y alumnos es que ambos grupos sustentan diferentes tipos de valores, cuya falta de inclusividad va más allá de las diferencias generacionales.

Finkelkraut (1990) propone:

La escuela es la última excepción al self service generalizado. Así, pues, el malentendido que separa esta institución de sus usuarios va en aumento: la escuela es moderna, los alumnos son posmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador; la escuela tiende, según Condorcet, a ‘borrar el límite entre la porción grosera y la porción iluminada del género humano’; ellos retraducen este objetivo emancipador en programa arcaico de sujeción y confunden, en un mismo rechazo de la autoridad, la disciplina y la transmisión, el maestro que instruye y el amo que domina (p. 138)

Diálogo confuso o imposible en tanto no se logren explicitar esas temporalidades y espacialidades diversas y se negocien modos y formas que, sin perder los sentidos sustantivos de las búsquedas tácticas y estratégicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitan que todos los actores y actrices del hecho educativo estén apropiados y comprometidos en ese camino cooperativo de acción y transformación.

El conocimiento es considerado actualmente como un valor central de producción y transformación, el problema pasa por saber cómo producirlo, distribuirlo, transmitirlo, apropiárselo como práctica conjunta de comunicación y crecimiento. Necesitamos recrear una comunicación gnoseológica pero también ética, que potencialice el acto con contenido auténtico de enseñanza-aprendizaje o “enseñaje” como lo designó Pichón Riviére (1985).

Seguramente la cultura electrónica, el fast food no sólo gastronómico sino vital en tanto tiempos de la vertiginosidad y el “no hay tiempo”; la preponderancia de la imagen y el video clip ante los procesos de la mirada que mira y ve; el crédito que nos adeuda pero nos hace “tenerlo ya”; la “flexibilización” laboral que enmarca otras flexibilizaciones, incluyendo las éticas; la incertidumbre de los lugares sociales y familiares; el amor 0900 o virtual; la hipertextualidad en las ideas, en los sentires y en los haceres; la comercialización de casi todos los espacios públicos y privados; la “shopinización” de nuestros deseos, el consumismo y la exclusión; los proyectos de metas cortas y la ausencia de proyectos con mayúscula, que integraban colectivos y humanidades, definen algo de los espacios y tiempos pandémicos que nos habitan. Todo ello produce nuevas subjetividades inmanentes a la época, que definen prácticas y reflexiones posibles sobre ellas. En pocos años muchas cosas han cambiado mucho. Como docentes, muchos/as venimos de otros tiempos, circunstancias, “coyunturas” y transitamos estos cambios que nos sorprenden, nos interpelan y nos exigen. Desde ese lugar intentamos comunicar y provocar saberes y búsquedas en estudiantes que están en estas cosas del hoy que también los sorprenden, los interpelan y les exigen.

“Se hace lo que se puede” y la masificación de las matrículas en las instituciones públicas y muy especialmente en las universitarias, nos lleva a asumir metodologías que no suscribiríamos teóricamente pero que la urgencia empuja a realizar. Las diversas dificultades, reales y concretas, nos obligan inercialmente a sostener prácticas docentes y estudiantiles que,

⁷ Pedagogo venezolano, mentor, tutor y referente de Simón Bolívar. Sus propuestas teórico prácticas sobre modos y formas de enseñanza y aprendizaje fueron motivos de halagos, burlas y acusaciones diversas. Parece importante, para construir presentes y futuros posibles en nuestra educación, conectar con las memorias de quienes aportaron en una lógica decolonial como la propuesta por Rodríguez. Lamentablemente, muchos de sus textos desaparecieron, pero quedan múltiples rastros de su sentir, decir y hacer.

finalmente, nos hacen aún más ardua la tarea, pero que tienen algo de lo conocido, lo transitado y por tanto sin riesgo al caos, la incertidumbre, a la búsqueda a tientas de nuevos caminos por hacer y para hacer.

No podemos dejar de resaltar que, en estos lados del sur, el Río de la Plata, una de las formas de designar el caos es la noción de quilombo. “Esto es un quilombo” se oye por doquier en estas aceras del sur, mostrando que algo está desordenado, caótico, que es “un relajo” y que importa ordenar, disciplinar. Remarcamos esto pues, en su procedencia inicial, quilombos fueron aquellos lugares de los negros y negras africanas que pudieron escapar de la esclavitud y construyeron, en lugares apartados del esclavista, espacios de libertad e igualdad donde todos y todas decidían sobre sus vidas. Esas procedencias del término nos convocan a permitirnos indisciplinarnos y asumir el caos para construir libertad cooperativa en el acto de “aprenseñar”, si se nos permite el neologismo.

Fukuyama (1992) habló del fin de la historia; nosotros creemos que asistimos a una multiplicidad de historias integradas en una realidad compleja. En el espacio educativo confluyen esas multiplicidades promoviendo la producción colectiva del conocimiento o estereotipándose en una situación dilemática, donde se enfrentan (no confrontan) saberes y sentires, ambientando una impostura, un como sí del hecho educativo: “estamos dialogando y se está produciendo aprendizaje”, cuando lo que efectivamente se está desarrollando es un acto burocrático donde cada cual ejerce roles prefijados sin diálogo posible entre sí.

Aspectos administrativo-financieros y políticos están siempre presentes en la tarea educativa y muchas veces, ejercen una influencia sustantiva desde el lugar de lo no dicho o lo no pensado. Recursos, espacios, jerarquías, organizan y enmarcan la producción de conocimientos y definen horizontes posibles, introduciéndose en el cuerpo y el deseo de forma muy subrepticia, tanto, que la actuamos sin saberlo, o sabiéndolo, pero tratando de disimularlo para aliviar contradicciones.

En esta civilización, donde las cosas importan cada vez más y las personas cada vez menos, los fines han sido secuestrados por los medios: las cosas te compran, el automóvil te maneja, la computadora te programa, la TV te ve. Eduardo Galeano (1998)

Autores como Edgardo Lander (2000) hablan de la “crisis civilizatoria” en la que estamos colocados y colocadas. Crisis que no sólo y únicamente puede ser leída en sus efectos negativos. No olvidemos que crisis, en una de sus acepciones, significa cambio y, en ese sentido, sujetos, instituciones e institucionalidades están convocadas a construir cooperativamente las transformaciones imprescindibles en una mirada global, humana, que hace viable la vida y la reproducción de ella. No parece saludable que sujetos habitantes de esta civilización, docentes y estudiantes, hagamos una abstracción de lo que sentimos, pensamos y hacemos en lo cotidiano, para trabajar con contenidos generales elusivos de nuestras cotidianidades como ciudadanos/as, habitantes, humanos/as. Trabajar con y desde la vida cotidiana para problematizarla, criticar las naturalizaciones ideologizadas que construyen macro y micro pensamientos, genealogizar las historias, pluralizar la vida, articulando saberes y experiencias sin anular diferencias. Como dice Maldonado (2021),

No queda otra cosa que asumir el protagonismo epistémico, individual y colectivo, que siempre sugerimos. Nos toca afrontar esa laboriosa travesía intelectual que implica correr riesgos, imaginar, crear y alentar nuevas y antiguas visiones relativas a eso de educar a las nóveles generaciones. Más allá de sus asperezas, la opción no deja de ser extraordinaria. (p.34)

Agregamos nosotros que ese desafío, esa tarea, implica a todos los actores, en un diálogo articulado y respetuoso, para encontrar caminos innovadores y colectivos, inventando para no errar. Ubilla (2004) remarcaba que, “... sobre la base de relaciones de dominación se conforman personalidades subordinadas y sólo puede surgir una ética de la dependencia, donde el otro no es un sujeto distinto a mí, sino que es la reproducción de mí mismo.” (p. 71) Por ello es sustantivo revisar los vínculos pedagógicos establecidos, dar cuenta de los contratos explícitos e implícitos que en el acto educativo se imponen, a efectos de construir tácticas y estrategias autónomas y emancipatorias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Agrega la misma autora que “... la lógica del trabajo imperante en el modelo neoliberal ha penetrado el campo educativo, no tanto en sus contenidos, sino en sus prácticas, valores, normas y asignación de roles, en el currículum oculto. Ha ganado la batalla ética.” (p. 76) Proponemos colocarnos, situados, comprometidos/as y conscientes, en retomar esa batalla, con herramientas construidas desde el encuentro y la creatividad colectiva. Boaventura de Sousa Santos (2008) nos alerta sobre tácticas y estrategias heterónomas que, sin

darnos cuenta, pueden apropiarse de nuestras prácticas: “El Banco Mundial prevé que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases declinarán inexorablemente a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas on line.” (p. 55) La pandemia por coronavirus puede ser situación propicia para fortalecer esos objetivos, construyendo una nueva normalidad sujeta al pensamiento único y las lógicas del mercado. Por ello, como sigue diciendo el autor en una nota a pie de página (p.77), “La reforma democrática de la Universidad tendrá poco sentido si no es, también, una reforma anticolonialista.” Planteos decoloniales que aún estamos en proceso de poder apropiarnos porque, en primer lugar, aún nos resta asumir las colonizaciones de nuestro sentir, pensar y hacer, que trascienden al momento histórico de la invasión de 1492. Sin tener demasiado claro porqué, hemos ido asumiendo discursos de eficiencia y eficacia, de calidad y cantidad, de performance y capacidades necesarias, de competitividad, que nos capturan y atrapan en nuestras prácticas, singulares e institucionales para poder seguir existiendo en la lógica mercantil educativa global.

VI - Disciplinas e indisciplina. Globalización y localización. Subjetividades y educación en el siglo XXI



Las sociedades disciplinarias (Foucault 2002/1975) se caracterizaban por un conjunto de tecnologías que aseguraban el control sobre los cuerpos y las prácticas sociales de los sujetos. Los grandes espacios de encierro (familia, escuela, fábrica, cuartel, hospital, prisión) organizaban esas tecnologías (concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debía ser superior a la suma de las fuerzas). Este modelo de sociedades disciplinarias Foucault lo situaba en los siglos XVIII y XIX, teniendo su pleno apogeo a principios del XX. En nuestro siglo, como dice Deleuze (1991), los lugares de encierro se enfrentan a una “crisis generalizada”⁸ que, agregamos nosotros, hacen a oportunidades muy importantes para construir nuevos espacios y tiempos autónomos y respetuosos de la Vida y todas las vidas.

Tal vez las nuevas tecnologías nos presentan la apariencia de una disminución del control social, la “flexibilización” de esos controles, pero como dice la Lic. Gladys Adamson (1997):

La posmodernidad no implica una liberación del control social. La posmodernidad no nos libera de una estrategia de control global. La manera de ejercer dicho control varía. Ahora dicho control se ejerce a través de la seducción, de una oferta de consumo, de objetos o de imágenes, consumo de hechos concretos o de simulacros. (s/p)

En estos nuevos contextos (flexibilización, globalización, información generalizada, falsas noticias, redes sociales virtuales) se producen subjetividades sujetas a algoritmos y bytes que digitalizan cotidianidades. Caminamos por grandes y floridas ventanas o vidrieras al mundo, desde donde conocemos y nos conocemos. La educación formal, como herramienta sustantiva de producción de conocimiento, debe tener en cuenta esos otros ámbitos, informales y no formales, donde se aprende y se educa.

Se establecen nuevas lógicas de relación entre lo público y lo privado. Lo público se parece cada vez más a un espacio virtual, que vemos y experimentamos a través de la multiplicidad de pantallas que nos muestran el mundo y nos permiten interactuar con él; Baudrillard (1994) hablaba del tiempo del “hombre pantalla” y, de alguna manera, parece que vamos cambiando al espejo por éstas. Lo que se excluye de las pantallas queda excluido de lo real, de lo existente. Se construyen agenciamientos de subjetivación, máquinas de captura de la experiencia singular y colectiva.

⁸ Deleuze habla de “sociedades de control” que responden a los nuevos modelos del capitalismo ya no basado en la producción sino en la superproducción. Dice: “Ya no compra materias primas y vende productos terminados: compra productos terminados, o monta piezas. Lo que quiere vender son servicios, y lo que quiere comprar son acciones”

Hablamos de “globalización”, “mundialización” cuando efectivamente, como dice Horst Kurnitzky (2005), la globalización es concentración del poder económico y subordinación de la sociedad al primado de ese poder. Edouard Balladour, primer ministro de Francia en el gobierno francés de Chirac (1993-1995), definió a la mundialización como “el libre movimiento de capitales y productos”. Boaventura de Sousa Santos (2002) planteó que no hay globalización sino globalizaciones y que la globalización, así llamada, es la historia de los ganadores tal como ellos la cuentan. En ese sentido, se constituye en un mecanismo o proceso que permite que una entidad o condición local sea exitosa en extender su alcance sobre todo el globo y, al lograrlo, desarrolla la capacidad para designar una entidad o condición social rival como local o particular. En cambio, aquello exitoso local pierde esa categoría y pasa a ser global (glocalización o localismo globalizado). Nociones como globalización y mundialización son tratadas a veces como términos sinónimos y otras con aspectos diferenciales. Sin entrar en la profundización de ese debate, suscribimos que con la idea de mundialización se tiende a dar cuenta de una integración y articulación de todo el mundo en aspectos filosóficos, culturales, políticos, religiosos. Algo así como el logro de la transnacionalidad que nos constituye como habitantes del mundo, más allá de nuestras procedencias territoriales. La globalización, en cambio, referiría sustantivamente a los aspectos económicos de esa integración. En todo caso, y a los efectos de esta comunicación, importa registrar movimientos que, como dice De Sousa Santos (2002), hacen a una expansión de modos y formas hegemónicas que construyen un ciudadano medio universal al estilo de las culturas dominantes, sujeto subjetivado en construcciones que lo alienan de textos y contextos singulares.

Importa problematizar desde nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje con que sujetos trabajamos, con qué contenidos y métodos. Planes y reformas legalizadas desde lógicas de poder capitalísticas que se instalan, se glocalizan, enajenando acciones educativas significativas para los actores/actrices y la sociedad toda en la cual se instalan. Algo de ello a veces puede verse en criterios de valoración, estandarización y baremización de las entidades educativas. Algo de ello puede registrarse en efectos de subjetividad en docentes y estudiantes, matizados en una lógica bancaria de la educación (Freire 1967, 1970) donde importa más el crédito que los contenidos, el título que el saber.

Producir conocimiento, saber (saborear el saber) no es sólo tener acceso a la información, pero, en las lógicas preponderantes instaladas, se ha instituido una cierta forma de conocer un poco de todo sin apropiarse de nada, o sea, sin aprehender (apropiarse de) lo que “conocemos”. Acceder parece constituirse en sinónimo de posibilidad de tener la tecnología apropiada (computadora, internet, teléfono móvil) y encontrar en buscadores globales los datos y saberes que necesitamos. Importa problematizar como esos datos y saberes pueden estar predigitados y digeridos desde esos vencedores de los que hablaba De Sousa Santos, párrafos atrás.

Cuando pensamos que grandes corporaciones multinacionales dominan la maquinaria multimediática informacional, percibimos como esas mismas corporaciones promueven los espacios de visibilidad e invisibilidad para la información, tan global y planetaria, de la que muchas veces creemos ser partícipes. El sentido común, la opinión pública, se constituyen en la síntesis, o peor aún, la repetición, de las discusiones y posiciones que estas grandes corporaciones sostienen y promueven.

Sujetos glocalizados, subjetividades glocalizadas; ¿procesos de enseñanza-aprendizaje glocalizados?

Producciones teóricas de nuestro continente, de nuestros Sures en general, son marginadas a espacios de invisibilidad o desvalorización, no sólo desde intereses foráneos sino desde nosotros/as mismos/as como actores localizados/as en efectos de colonialidad (Quijano, 2014). La antigüedad o la pertenencia a culturas “periféricas y subdesarrolladas” colocan nuestros sentires, pensares y haceres como material de desecho, ya ni siquiera en papelera de reciclaje, para hablar en términos modernos. Lo importante es lo que valora el mercado y la moda - y sabemos que los saberes académicos no escapan a esta lógica consumista - implantada por el capital, que no sólo se mide en dinero.

Eduardo Colombo (1989) decía que todo pensamiento sobre la historia y la sociedad pertenece a esa historia y esa sociedad. Conviene tener presente constantemente esto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Importa trabajar desde la pluralidad asumiendo que no hay La Historia, La Sociedad, sino historias y sociedades, diversas, singulares. En La Historia (mundo único y pensamiento único) que se intenta universalizar acríticamente, nuevas lógicas de producción y consumo demandan nuevos sujetos, eficaces y eficientes, aptos para sostenerlas. Nuevos modos de subjetivación proponen otras formas de reconocimiento para validarnos como sujetos. Desde esas novedades y desde nuestras historias, estamos convocados con urgencia para construir otros procesos de aprendizaje y *aprehendizaje*⁹ significativos.

⁹ Aprehender no es sólo registrar contenidos sino apropiárselos, para transformar, transformándose.

Los paradigmas éticos, estéticos, epistemológicos, científicos, de la modernidad, entraron en crisis hace ya bastante tiempo. La racionalidad omnipoderosa que nos iba a garantizar la buena vida para todas y todos en un progreso unilineal indiscutible, mostró y muestra sus debilidades desde múltiples hechos concretos que la contradicen. Dice Lyotard

No es la, ausencia de progreso sino, por el contrario, el desarrollo tecnocientífico, artístico, económico y político, lo que ha hecho posible el estallido de las guerras totales, los totalitarismos, la brecha creciente entre la riqueza del Norte y la pobreza del Sur, el desempleo y la 'nueva pobreza', la deculturación general con la crisis de la Escuela...(pp-97-98)

- ¿Qué hacemos con la evaluación? ¿cómo y qué evaluamos? ¿cuándo? ¿para qué?...
- ¿Concuerdan las metodologías de enseñanza que proponemos con los objetivos a los que aspiramos?
- ¿A que tipo de estudiante dirigimos nuestro trabajo? ¿desde qué concepción de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuáles son los modelos de docencia que enmarcan nuestra acción?

VII - Discusión. Decolonización y Memorias para los tiempos post pandémicos



Fuente: <https://www.nodal.am/2018/05/colonialidad-del-poder-pero-en-las-relaciones-de-genero-por-laura-ximena-iturbide/>

No sólo trabajamos con aptitudes sino, y fundamentalmente, con actitudes. Importa tener en cuenta que desde la docencia estamos produciendo subjetividad y, a la vez, estamos trabajando con y desde ella. Trabajar con esta idea de producción de subjetividad, implica hacernos cargo que también nosotros/as, docentes involucrados/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje, somos partícipes de un sistema social, cultural, político, que nos sujeta en determinadas subjetividades normales y normatizadas, valoradas y reconocidas por cierto status quo hegemónico. Procesos colonizadores de la subjetividad, que nos mantienen y sostienen en forma acrítica, reproduciendo inconscientemente (muchas veces) discursos y modelos de ser, estar y tener.

Asumimos la idea de ser subdesarrollados/as, países emergentes, de siempre estar en camino al occidente imperial que define los caminos válidos para la existencia posible¹⁰. Rodó (1900) hablaba de la “nordomanía”, en tanto ese afán constante de acercarnos a parecernos a los del norte hegemónico obviando nuestros sures. Ignacio Martín-Baró (1986) nos alertaba y reclamaba sobre la profunda necesidad de encontrarnos con nuestros saberes y sentires. Liberarnos de las opresiones internas que nos enajenan de nuestras historias y nuestros proyectos. En el siglo XVI nuestro territorio fue designado con el nombre de “América”. en honor de Américo Vespucio y en deshonor y desconocimiento de quienes habitaban esas tierras. En el siglo XIX consagró su apellido, “América Latina”, asignándonos la identidad latina proporcionada por los conquistadores españoles, portugueses, franceses e ingleses, que nos impusieron sus lenguas y culturas. El “descubrimiento” nos validó existentes a partir de la invasión que procuró eliminar todo vestigio de lo anteriormente existente. Aquello que era no humano, no cultura. Una “raza” extraña que requería del sable y la cruz. Desde ese momento, se inauguró el sistema-mundo moderno, el discurso que transitó desde la “misión evangelizadora” del siglo XVI hasta la “labor civilizatoria” del siglo XIX, concluyendo con las ideologías del “desarrollo” y la “modernización” en los siglos XX y XXI. Los pueblos andinos prehispánicos refirieron a esa dislocación cultural que sufrió su mundo previo con el término pachakuti; término que define el trauma epistémico y vital que nos funda.

Cuestionando nuestras genealogías, podemos dar cuenta de los sujetos singulares y colectivos con los que trabajamos. Esas genealogías no tienen sólo procedencias de familias o clanes, sino de toda una construcción social, política, cultural, étnica, histórica, de la que,

¹⁰ Buscamos nuestro norte decimos muchas veces. Está desnortheastado, otras tantas.

creemos, cualquier enseñanza, cualquier investigación, cualquier práctica docente-estudiantil, deben dar cuenta. Por otro lado, resulta sustantivo asumir que esas genealogías de nuestras culturas no deben apuntar a esencializar un otro mundo, víctima o perfecto preexistente, sino dar cuenta de los procesos que construyen las subjetividades con las que trabajamos. Subjetividades y procesos contradictorios que se comprenden en su devenir y su incompletud. En ese sentido, remarcamos la sustantiva importancia de ubicar análisis y discursos desde la pluralidad. No un único Mundo, sea del sesgo que sea, sino diversos mundos, necesarios y posibles. No la Verdad, sino verdades múltiples y contextuales a espacios, tiempos y culturas. No el Sujeto, sea cual sea la priorización normalizada que de ese concepto se haga, sino sujetos plurales en un mundo plural. Desde esta lógica de pensar, sentir y hacer, es factible reconectar saberes y prácticas que nos construyen autónoma o heterónomamente, mirarnos desde la mirada de los otros que nos permiten reconocernos.

Decimos que la tarea de enseñanza-aprendizaje es vincular, histórica y situada. La idea es Enseñar (permítasenos el neologismo) con otros/as, en un lugar y un tiempo particular. Dar cuenta del lugar y tiempo histórico, con un pensamiento crítico que nos permita elucidar en la propia tarea, los procesos implícitos y explícitos de la producción de nuestras subjetividades que instituyeron formas de ver y entender el mundo. De allí, desde nuestro punto de vista, la imprescindible utilización de herramientas propias de la psicología y la pedagogía de la liberación (Martín-Baró, 1986; Freire, 1970): concienciación, desnaturalización, desideologización.

Habitan en nosotros/as, en todos/as nosotros/as matrices de aprendizajes (Pampliega de Quiroga, 1991) que habilitan modos de acercamiento al conocimiento. Como decíamos antes, las categorías y definiciones que utilizamos, muchas veces tienen en su propio uso, registros e introyecciones naturalizadas de jerarquías, autoridades, criterios de verdad, valores, modos y métodos, lógicas, que, sin crítica consciente y apropiada de nuestras propias historias, se convierten en instrumentos de alienación y heteronomización de las prácticas posibles. Poner en cuestión los modelos de enseñanza-aprendizaje implica, entre otras cosas, interrogarnos sobre las relaciones de poder que se establecen y transmiten como matriz vincular, que luego tenderán a ser reproducidas por el aprendiz, en sus prácticas académicas y/o profesionales.

Decía Martín-Baró (1979),

(...) la docencia actual es necesariamente una docencia alienada, en la medida en que refleja un ser que no es nuestro ser, impone unos roles definidos por intereses extraños y transmite unos esquemas de dominación que reifican a las grandes mayorías de nuestros pueblos, manteniéndolos al margen de la historia. El problema está en si la docencia seguirá siendo alienadora o podrá tomar un nuevo camino: el de la liberación histórica. (p. 60)

Nuestras instituciones educativas corren el riesgo de intentar adaptarse a los cánones hegemónicos de eficacia y eficiencia. En esa lógica de “adaptación para sobrevivir” pueden ponerse en juego las prácticas pedagógicas y didácticas, que podrán construir sujetos críticos y transformadores o, sujetos reproductores del sistema productor de víctimas, haciendo en el mismo acto, que el docente además de victimario también se constituya en víctima. Necesitamos potenciar nuestra capacidad instituyente y, en ese sentido, la importancia sustantiva de juntarnos, de articularnos, de generar resistencia y propuesta colectiva. Necesitamos problematizar, deconstruir para reconstruir, sostener la incertidumbre como herramienta. Permitirnos dudar, mirar y mirarnos, confrontar con el otro sin tener que enfrentarlo, producir colectivamente, aprendiendo a escuchar, rescatar y validar la pregunta como potente instrumento pedagógico, pregunta compartida y articulada con la del otro/la otra.

Desde dichos o refranes populares, a veces descartados por vulgares o no académicos, podemos registrar argumentos de nuestras actitudes cotidianas pocas veces concientizados. A modo de ejemplo veamos éste: “Más vale malo conocido que bueno por conocer”. Apostar al Cambio, a las Transformaciones, pasa también por permitirse cambiar, quebrar certezas, abrirse al asombro y al caos; eso duele y maravilla, confunde y clarifica. Paulo Freire (1967) decía que la educación a veces se instaure como un conjunto de respuestas estereotipadas a preguntas no formuladas. En esa lógica, seguimos considerando que resulta más sencillo seguir respondiendo que preguntar. Para habilitar la pregunta necesitamos habilitar nuestras propias interrogantes e incertidumbres. Cosa que a veces está implícitamente sancionada por la ley no enunciada. Los docentes parece que siempre tienen que saber y es pecado decir: “No se”.

En una investigación realizada por Maricela Osorio y otros (2021) referidas al maltrato en las relaciones de pareja de jóvenes universitarios, se hacen algunas puntualizaciones bien interesantes a los efectos de lo que hemos intentado proponer a lo largo de este artículo. Se propone entre otras cosas desnaturalizar lo que las y los jóvenes consideran normal, problematizar roles asumidos y ejercidos, así como argumentos sostenidos acríticamente, fomentar el autoconocimiento de los sujetos, su capacidad de auto cuidarse y desarrollar la autoestima, promover el aprendizaje de habilidades de comunicación y negociación, expresión de sentimientos, búsqueda y aceptación de ayuda. Aspectos sustantivos que hacen a la humanización de los procesos de

enseñanza-aprendizaje y que, para completar, desde la mirada que hemos intentado aportar en esta reflexión, debemos también orientar a las y los propios/as educadores/as.

A modo de síntesis diríamos, descolonizarnos, liberarnos, asumirnos humanos subjetivados y con poder de subjetivación, con todo por hacer y con mucho que nos han hecho, desde lógicas hegemónicas de poder. La pandemia, como cualquier catástrofe, en tanto ruptura abrupta de la cotidianeidad, implica, más allá de dolores y duelos, oportunidad de revisar lo que estábamos siendo, lo que somos durante la situación de catástrofe y lo que queremos y podemos ser en las nuevas normalidades que se nos presentan como posibilidad para construcciones autónomas y creativas.

Educación en pandemia, educación con problemas endémicos. Educación con muchas herramientas para transformar, transformándose. La pandemia nos ha mostrado fortalezas y debilidades, capacidades y obstáculos, amenazas y oportunidades. Hemos realizado amplias acumulaciones cuantitativas en contenidos, metodologías, experiencias. Este momento y espacio post pandémico permite construir balances y diálogos para realizar los saltos cualitativos, necesarios y urgentes hacia una mejor enseñanza con aprendizaje y proyección.

Referencias bibliográficas

- Adamson, G. (1997). Posmodernidad y la lógica cultural del capitalismo tardío. XI Congreso del Hombre Argentino y su Cultura “Debate sobre los modelos culturales a Fines de Siglo” Cosquín, enero de 1997, Provincia de Córdoba. Disponible en: <http://www.sincronia.cucsh.udg.mx/Adamson.htm>. DOI: 10.32870/sincronia
- Ausubel, D., Novak, J. Hanesian, H. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- Baremblytt, G. “Nunca más”. En *Instituyente*, edición sobre Derechos Humanos.
- Baudrillard, J. (1994). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- Cardozo, R. Correa, L. (1996). *Cuando la educación hace síntoma*. Montevideo: Roca Viva.
- Carozzo, J.C. (2022). Convivencia democrática, ¿con profesores no democráticos? *Nueva Hegemonía*, (10), enero-febrero 2022, Lima, Perú, pp. 93-109
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. vol. 1 y 2, Madrid: Alianza editorial. pp. 467-468
- Chesnais, F. (1994). *La mondialisation du capital*. París: Syros.
- Colombo, E. (1989). *El imaginario social*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Bs. As.: Paidós.
- Deleuze, G. Guattari, F. (1972). *Capitalisme et schizophrénie 1. L'Anti-Œdipe*. París: Minuit. ISBN 2-7073-0067-5.
- Deleuze, G. Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. París: Minuit. ISBN 2-7073-0307-0.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. Paris: Minuit.
- De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho*, (28). Bogotá: ILSA. Disponible en: http://www.uba.ar/archivos_dhh/image/Sousa
- De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control, Ficha N° 3, mayo 1991, Ceup, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.
- Eco, U. (1984/1968). *Apocalípticos e integrados*. España: Casa Ed. Valentino Bompiani
- Fernández, A. (1991). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Finkielkraut, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (2002/1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI

-
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1989/1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (19 ed., 1989).
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Madrid: Planeta
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Montevideo: Editorial del Chanchito
- Guattari, F. (1998). *El devenir de la subjetividad*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Hargraves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell. págs. 284-285
- Innis, H. (1951). *The bias of communication*. Toronto: University of Toronto Press. págs. 89ss.
- Kornblit, A. L. et al (1988). *El clima social en la escuela media: un estudio de casos*. Bs. As.: Centro editor de América Latina S.A.
- Kurnitzky, H. (2005). *Una civilización incivilizada. El imperio de la violencia en el mundo globalizado*. México: Océano.
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.
- Landi, O. (1992). *Devórame otra vez*. Bs. As.: Planeta. p. 141.
- Liotard, F. (1987). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Maldonado, H. (2021). *Aprender y enseñar antes, durante y después del covid-19. La pandemia como catalizador de contextos tecno-culturales en el campo educativo*. En: Fornasari, M. Maldonado, H. (comp.) (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia: estrategias de intervención psicoeducativas*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Martín-Baró, I. (1986). *Hacia una Psicología de la Liberación*. Boletín de Psicología, (22), pp. 219-231, UCA, Salvador
- Martín-Baró, I. (1979). *Haciendo la Universidad*. Guatemala: FUPAC ediciones.
- Martín-Baró, I. (1973). *Psicología del campesino salvadoreño (b)*. ECA (28), pp. 476-95.
- Mc. Luhan, M. Powers, B. (1996). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2000). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- Miranda, B. (1992). *Actitud psicológica. Ficha de estudio*. Buenos Aires: Cinco.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. San Pablo, Brasil: Cortéz editora, 2da. ed.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. París: L'Harmattan.
- Morin, Edgar (1994). *L'efficacité de l'organisation*. Quebec: Edit. Gaetan.
- Murueta, M.E. (2021). *El Aprendizaje Creador con base en la Teoría de la Praxis*. Revista Educación Creadora, (1), Consejo de Transformación Educativa, diciembre 2020 – mayo 2021, México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI).
- Obiols, A. Di Segni, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As.: Kapelusz. p. 90.
- Pampliega de Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Cinco.
- Pampliega de Quiroga, Ana (1990). *El sujeto en el proceso de conocimiento (modelos internos o matrices de aprendizaje) en Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Bs. As.: Ed. Cinco.

-
- Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO. ISBN 978-987-722-018-6
- Risueño, A. (2021). Retos y oportunidades de la formación y enseñanza de la psicología en pandemia. *Integración Académica en Psicología*, (26), vol.9. ISSN: 2007-5588. México: Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza en Psicología (ALFEPSI)
- Rodó, J. E. (1900). *Ariel*. Montevideo: Imprenta de Dornaleche y Reyes.
- Rodríguez, J. Lapolla, B (1991). *La semejanza y la distinción en Multiplicidades*, Montevideo: Signos.
- Rodríguez, S. (1842). *Sociedades americanas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana S.A.
- Schiller, H. I. (1986). *Información y economía en tiempo de crisis*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Trevor, B. (1988). *Reflections on media education: the rights and realites*. Discurso inaugural de la Ox. Media 88 Conference, Brisbane, Australia, 1988.
- Ubilla, P. (2004). *Ética y pedagogía (recreando a José Luis Rebellato)*. En: Korol, C. (comp.) (2004). *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Bs. As.: Asociación Madres de Plaza de Mayo, pp. 65-81.
- Vattimo, G. Rovatti, P (1988). *El Pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.
- Vattimo, G. (1990). *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Trad. de A. L. Bixio. México, D.F.: Gedisa Mexicana.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Trad. de T. Oñate. Barcelona: Paidós.
- Whitrow, G.J. (1988). *Time in history: The evolution of our general awareness of time and temporal perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright Mills, C. (1957). *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica, 1ª ed.

Lucha contra la deserción escolar: la experiencia italiana de "maestri di strada"

Santa Parrello

Departamento de Humanidades
Universidad de Nápoles Federico II - Italia
parrello@unina.it

Resumen. La deserción escolar es un fenómeno complejo que se deriva de un cúmulo de factores externos e internos al sistema educativo y del deterioro del vínculo entre los jóvenes, la escuela y la sociedad. En Italia -donde la deserción explícita e implícita supera el 20% y en algunas áreas el 30%-periódicamente se implementan en el sistema escolar algunas medidas correctivas para contrarrestar el fenómeno, sin alterar, sin embargo, un funcionamiento que produce estructuralmente deserción, y convalida la selección del sistema social. En Nápoles, la Asociación sin fines de lucro Maestri di Strada (MdS-Maestros de la calle), planifica e implementa intervenciones para contrastar el abandono escolar, centrándose en la construcción de una comunidad local educativa, en la reflexividad profesional y en el arteeducación. El paradigma elegido es el de una educación débil, que no tiene como objetivo producir aprendizajes, habilidades e identidades predeterminadas, sino favorecer la subjetivación de los jóvenes, despertando en ellos el deseo de devenir adultos responsables.

Palabras-clave: abandono escolar, comunidad educativa local, reflexividad, arteeducación, asociaciones sin fines de lucro.

Abstract. Dropping out of school is a complex phenomenon that derives from a host of factors external and internal to the educational system and the deterioration of the link between young people, school and society. In Italy -where explicit and implicit dropout exceeds 20% and in some areas 30%- periodically some corrective measures are implemented in the school system to counteract the phenomenon, without altering, however, a fundamental functioning that produces structurally desert, and validates the selection of the social system. In Naples, the non-profit Association Maestri di Strada (MdS-Street Teachers), plans and implements interventions to combat school dropout, focusing on the construction of a local educational community, on professional reflexivity and in art education. The chosen paradigm is that of an education for the weak, which does not aim to produce learning, skills and defined identities, but favors the subjectivation of young people, awakening in them the desire to become responsible adults.

Keywords: school dropout, local educational community, reflexivity, arteducation, non-profit associations

El colibrí y el fuego

Un día en el bosque se produjo un gran incendio. Mientras, frente al avance de las llamas, algunos animales huían aterrorizados y otros discutían animadamente sobre qué hacer, un colibrí muy pequeño se zambulló en las aguas del río y, tras tomar una gota de agua en su pico, no importándole el gran calor, la dejó caer sobre el bosque invadido por el humo. El fuego ni siquiera lo notó y continuó su curso impulsado por el viento. Pero el colibrí no se desanimó y continuó zambulléndose para recoger cada ocasión una pequeña gota de agua que dejaba caer sobre las llamas.

La cuestión no pasó desapercibida y, en cierto momento, el león lo llamó y le preguntó: "¿Qué estás haciendo?". El pájaro respondió: "¡Hago mi parte, trato de apagar el fuego!" El león se echó a reír. Pero después de un tiempo, influenciados por ese ejemplo, otros cachorros comenzaron a hacer lo mismo para detener el fuego. Al verlos, los adultos dejaron de burlarse de ellos y apoyaron a sus hijos.

Cuando las sombras de la tarde cayeron sobre la sabana, el incendio estaba ya controlado. El león llamó entonces al colibrí y le dijo: "Hoy nos enseñaste que incluso una gota de agua puede ser importante".

Antiguo cuento africano

Abandono escolar

La deserción escolar es un fenómeno complejo, resultado de la acumulación de diversos factores externos e internos del sistema educativo y enlazado al deterioro del vínculo entre jóvenes, escuela y sociedad. En un sentido amplio, hay deserción siempre que existe una pérdida de aprendizaje, recursos, tiempo o hay una sensación de malestar grave, lo que impide al alumno vivir una experiencia escolar plenamente formativa. En un sentido más específico, el abandono escolar puede ser explícito (altas tasas de absentismo y abandono antes de la graduación) e implícita (asistencia escolar y obtención del título, pero con resultados muy pobres en términos de habilidades de aprendizaje útiles para la ciudadanía activa). Algunos autores consideran el abandono escolar como la culminación de un proceso de desinterés, desvinculación y desapego de la trayectoria escolar por parte de los estudiantes (Henry et al., 2012; Haugan et al., 2018; Fandrem, 2019; Vinciguerra, 2021; Liinamaa et al., 2022); otros también subrayan el proceso paralelo de desinversión de la institución educativa que renuncia a cuidar a todos los estudiantes, tolerando altas tasas de deserción escolar y operando de hecho una selección que enfatiza las desigualdades sociales (Perone, 2006; Bartoli, 2014; Parrello et al., 2019). De este modo, existen territorios –países más pobres, periferias metropolitanas– en las que se concentran tasas muy altas de abandono escolar. En Italia, se considera que el número de estudiantes dispersos explícitos e implícitos supera el 20% (uno de cada cinco estudiantes) e incluso alcanza el 30% en algunas regiones (ISTAT, 2021). La pandemia de COVID-19 ha contribuido a hacer más dramático el fenómeno en todo el mundo, ya que ha afectado al estrato de niños ya desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico, a tal punto que la UNICEF (2020) y la UNESCO (2020) han hablado de una emergencia educativa global (Parrello & Moreno, 2021).

Los estudios sobre factores de protección y riesgo del abandono escolar, distinguen entre niveles individual (estudiante), relacional (familia y grupo de pares) y contextual (escuela, comunidad local), indicando pautas para el diseño de planes de intervención efectivos (Batini, 2021). En Italia, periódicamente, se insertan algunas medidas correctivas en el sistema escolar para contrarrestar el fenómeno, pero hasta la fecha nunca ha habido una política educativa que haya intentado seriamente cambiar el funcionamiento de un sistema que produce estructuralmente deserción.

A finales de los años setenta, Luhmann & Schorr (1979) ofrecieron una lectura sociológica de este funcionamiento: el sistema educativo contemporáneo está alineado con el sistema social del cual replica las desigualdades, obligando a los profesores a una inevitable selección de estudiantes a través del proceso de evaluación (exámenes y calificaciones), con consecuencias directas en su futura formación. Muchos profesores no son conscientes de su papel como "seleccionadores sociales", lo rechazan y consideran la selección como "un proceso natural" que tiene lugar automáticamente, del cual no se es responsable y al que se opone con métodos de "educación compensatoria" indicados por la pedagogía. Sin embargo, de esta manera el problema solo se desplaza: si de hecho, la Escuela ofrece mayores oportunidades y el sistema económico no, la desigualdad se repite cuando se intenta ingresar al mundo laboral y adquirir un rol social. Para "alterar" de manera incisiva esta "selección socialmente diseñada", según Luhmann y Schorr, es necesario que las normativas pedagógicas se confronten mayormente con las situaciones reales y con las prácticas educativas presentes en diversas partes del mundo (Fenizia et al., 2020).

La antropología cultural y la filosofía de la educación también ofrecen su contribución a este análisis, reconociendo que el sistema educativo contemporáneo está al servicio del sistema socioeconómico que crea y mantiene las desigualdades. Ingold (2019) y Biesta (2017) critican el paradigma de la "educación fuerte" -vinculado al axioma de la desigualdad- que alimenta el mito pedagógico que divide al mundo en sabios e ignorantes, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos, civilizados e incivilizados. Se trata de un paradigma todavía basado en una lógica "colonialista": el niño o el adolescente tienen deficiencias, necesitan de y es necesario garantizarles su seguridad, previsibilidad y ausencia de riesgos, en una institución en la que "el tiempo es dinero" y el discurso educativo ha sufrido una "learnification". En la escuela actual, de hecho, prevalece un tipo de enseñanza entendida como "control", dirigida a producir resultados de aprendizaje predefinidos e identidades preestablecidas, medidas luego por la industria educativa global en línea con la economía capitalista: los estudiantes son tratados como "objetos" y el aprendizaje se entiende como un acto adaptativo que se da por sentado.

La enseñanza, por otro lado, crea "emancipación" si se inspira en un paradigma de "educación débil", en una "pedagogía pobre" que empuja a los docentes a despojarse de su fuerte armadura, renunciando a producir aprendizajes y habilidades predeterminadas; si es capaz de abrir posibilidades existenciales, a través de las cuales los estudiantes pueden explorar el significado de su existencia como "sujetos" en y con el mundo.

Según Biesta, la tarea del educador no radica, por tanto, en saturar el tiempo del alumno, sino en crear un "tiempo de suspensión" en el que pueda hacerse las preguntas centrales de la existencia en primera persona, deseando querer existir como adulto. Y aquí la adultez no se entiende, como el resultado de una trayectoria temporal: un sujeto es adulto cuando reconoce

que el mundo exterior no está a su disposición y no puede hacer todo lo que quiera con él, que no todo lo que desea, es deseable.

La educación es, por lo tanto, un trabajo de subjetivación y decibilidad, que ofrece a cada estudiante la oportunidad de convertirse en un sujeto único y responsable, rechazando su eventual "pretensión de incompetencia": en este caso, frente al niño o adolescente que ha interiorizado la marginalidad, el sentido de incapacidad e impotencia, el maestro puede apelar a su "futura" forma de ser, un modo de existir aún impredecible (Biesta, 2017). Así lo expresó Danilo Dolci (1974) en su verso: "cada uno crece solo, si es soñado" (ciascuno cresce solo se sognato). En este sentido, la educación es riesgosa y en ella, el papel de la confianza es central: los docentes deben tener fe en sus estudiantes, se trata de ver "lo que no es visible" (Biesta, 2017). La confianza se puede definir como el conjunto de expectativas positivas hacia las acciones e intenciones de los demás y juega un papel fundamental en la sociedad hipermoderna altamente compleja (Luhmann, 1979), en la cual, los individuos a menudo viven con la sensación de ser parte de engranajes anónimos (Kaës, 2012). En los últimos años, varios estudios se han centrado en la confianza dentro de la escuela: el fenómeno de la deserción podría de este modo conceptualizarse también en términos de una "crisis de confianza" que involucra a profesores, estudiantes, familias e instituciones educativas (Van Maele & Van Houtte, 2011; Nielsen & Tanggaard, 2015), en relación con la crisis de la función adulta, la transmisión de la herencia generacional y la visión del futuro (Parrello, 2018a).

La asociación sin fines de lucro "Maestri di Strada"

En Italia, como ya se ha mencionado, la Escuela no logra contrastar adecuadamente el abandono escolar, a pesar de haber sido conminada a hacerlo por numerosas iniciativas de la Comunidad Europea. Las asociaciones sin fines de lucro o del tercer sector, que son una realidad en constante expansión (ISTAT, 2020), se ocupan cada vez más de combatir la desigualdad social organizando y realizando actividades psico-socio-educativas que apoyan o sustituyen a las escolares.

La literatura reconoce desde hace mucho tiempo que los programas extra-escolares pueden ser eficaces para reducir el riesgo de abandono escolar (McNeal, 1995; Mahoney & Cairns, 1997; Dávalos et al., 1999; Mahoney 2000). De hecho, la participación activa en estos programas es una forma de engagement que parece predecir una mayor autoestima y reconocimiento entre pares (Eder & Kinnery, 1995; Neely & Vaquera, 2017), buenos resultados escolares (Broh, 2002; Fredricks & Eccles, 2006; Zaff et al., 2003), mayores aspiraciones educativas (Fredricks, 2002) y menores tasas de delincuencia (Holland & Andre, 1987; Cohen et al., 2007). En particular, sería el fortalecimiento de los lazos sociales los que protegen del riesgo de desviación (Hirschi, 1969; Gottfredson & Hirschi, 1990): si el vínculo social con la familia, la institución educativa y la sociedad misma es débil, la participación en proyectos extracurriculares puede aumentar su fuerza, promoviendo el apego, la fe en, el compromiso, el involucramiento y el autocontrol (Langbein & Bess, 2002; Nigg, 2017).

La Asociación sin fines de lucro Maestri di Strada (MdS) realiza desde hace tiempo intervenciones complejas tanto dentro como fuera de las escuelas, precisamente para prevenir el abandono escolar y promover la inclusión social de los jóvenes. MdS comenzó su trabajo en Nápoles en 2003 con el Proyecto Chance, que ofrecía a los adolescentes que habían abandonado el sistema escolar, una segunda oportunidad para regresar a la escuela. Desde 2010, MdS ha llevado a cabo numerosos proyectos de intervención, principalmente en los suburbios del este de Nápoles, que tiene 140,000 habitantes y cubre un área de 20 km² (distritos de San Giovanni, Barra y Ponticelli). Este territorio se caracteriza por fuertes desigualdades sociales, pobreza y altas tasas de deserción escolar explícito e implícito. Aquí las organizaciones criminales reclutan a muchos jóvenes, que carecen tanto de estudios como de trabajo, prometiendo reconocimiento identitario y ganancias rápidas.

Las referencias teóricas de la Asociación son la psicología cultural y el psicoanálisis: se asume entonces que cada forma de conocimiento y relación, inter e intrageneracional, está situada semiótica y emocionalmente, caracterizadas por dinámicas consciente e inconscientes (Salvatore y Zittoun, 2011). Las intervenciones se basan en dos supuestos: la articulación de lo social y lo psíquico (es en las relaciones donde se forma el sujeto y es la calidad de los vínculos lo que determina la eficacia del desarrollo) y el axioma de significación (uno aprende solo, lo que tiene sentido para uno mismo) (Vygotskij, 1962; Bruner, 1990; Winnicott, 1971; Melazzini, 2011; Moreno et al., 2014).

En consecuencia, las palabras clave de la metodología son cuidado, belleza y sueño: cuidado del otro y de las relaciones inter e intrageneracionales; uso de la belleza como medio para reconciliarse con el mundo; atención al sueño como horizonte de esperanza. El objetivo específico de las intervenciones de MdS es re-motivar a los jóvenes para que participen en procesos de aprendizaje y crecimiento y en las prácticas de ciudadanía activa, involucrando escuela, familia e instituciones locales. Los participantes, entre 300 y 500 cada año, son seguidos en su trayectoria escolar, se inscriben en talleres de oficios, de arteeducación y de ciudadanía y son involucrados en eventos comunitarios (intervenciones callejeras). Muchos proyectos se

configuran como Investigación Acción Participativa: las personas involucradas co-construyen conocimientos contextuales participando en un proceso reflexivo constante dentro de un entorno democrático (Leitch & Day, 2020; Parrello et al., 2019). Actualmente, el equipo de MdS está compuesto aproximadamente por 50 miembros -educadores profesionales, maestros, trabajadores sociales, expertos en artes, expertos en enseñanza de talleres, padres sociales-sustitutos, psicólogos, sociólogos y pedagogos - que participan en actividades y discusiones conjuntas, se ayudan mutuamente, comparten información, construyen relaciones y, por lo tanto, constituyen una verdadera comunidad; comparten además una práctica que tiene como base un repertorio de recursos construidos a lo largo del tiempo, experiencias, historias, instrumentos, formas de afrontar problemas recurrentes; es decir, se comprometen con un proceso sistemático de reflexividad profesional; este método se propone también a los profesores de las escuelas involucradas en los proyectos de la Asociación. En el 2020 MdS tomó como sede de sus actividades, un instituto abandonado en el corazón del distrito de Ponticelli (Centro Educativo Polifuncional Ciro Colonna, víctima inocente de la Camorra). Los objetivos son muchos: gestionar un bienestar común ciudadano, facilitar el federalismo asociativo cohabitando con diferentes realidades del tercer sector, pero sobre todo promover el desarrollo de una *comunidad local* educadora.

La comunidad educativa y la reflexividad profesional

Durante décadas, la literatura ha señalado que, para combatir los fenómenos del abandono escolar, la exclusión social y la dispersión de los jóvenes, es necesaria la participación de toda la comunidad educativa. La definición de "cité éducative" se remonta a los años setenta, en la cual los "organismos intermedios" – grupos, asociaciones, sindicatos, comunidades locales – debían asumir la responsabilidad de la educación, en lugar de delegarla totalmente a la Escuela. Posteriormente, el debate se centró en las comunidades educativas locales, determinables territorialmente sobre la base de una "inteligencia extendida", alcanzable gracias a los "espacios de reflexión común" de las diferentes figuras adultas involucradas en la educación (Dewey, 1927; Zamengo & Valenzano, 2018). Estos espacios son fácilmente alcanzables si los "cuerpos intermedios" se configuran como comunidades pedagógicas o comunidades de prácticas educativas de tipo reflexivo (Schön, 1983; Wenger, 1998) o comunidad de pensamiento (Freire, 1970). En las comunidades de prácticas, caracterizadas por el compromiso recíproco, empresa y repertorios comunes (Wenger et al., 2002), la interacción entre la práctica y la teoría es constante, pero con un fuerte desequilibrio en la dirección de la práctica, mientras que las comunidades de pensamiento van en la dirección opuesta, centrándose en el cuidado de sí mismo y del grupo a través de ocasiones reflexivas, para reconocer problemas, buscar soluciones, interpretar y modificar dinámicas internas (Michelini, 2016). Por otro lado, numerosos estudios señalan desde hace tiempo, que la reflexividad del equipo mejora las relaciones y la práctica profesional y protege contra el riesgo de burnout, especialmente en contextos difíciles (Widmer et al., 2009; Morgan et al., 2013), cuando se afrontan situaciones inciertas, complejas, ambiguas e impredecibles (Afrouz, 2021), y tiene efectos positivos sobre la innovación y la eficacia (Schippers et al., 2015; Konradt et al., 2016, Parrello et al., 2020).

MdS se puede definir como una comunidad de prácticas ya que sus miembros están unidos por una misión común y un compromiso recíproco y comparten un repertorio narrativo construido a lo largo del tiempo, pero es sobre todo una comunidad reflexiva porque la reflexividad sistemática del equipo está en el centro de su metodología gracias al uso sistemático del Grupo Multivisión (GM) (Parrello et al., 2020), que es un Balint Group (GB) modificado (Van Roy et al., 2015).

El GB nació en los años cincuenta para apoyar el trabajo de los médicos. Según Balint (1957), de hecho, en la relación de cuidado los médicos son el fármaco principal: precisamente por esta razón es necesario que se observen a sí mismos, al paciente y su relación dentro de un entorno grupal. El GB, utilizado desde entonces en diversos contextos, se considera un ambiente de aprendizaje, así como una experiencia de mediación, cuyo objetivo es mejorar la sensibilidad de los profesionales a las necesidades de los usuarios, su desempeño profesional y la satisfacción laboral. En cada reunión un participante presenta un caso tomado del trabajo de campo y los otros miembros responden con reacciones emocionales, comentarios e hipótesis de prácticas alternativas. El GB se centra más en la discusión colectiva que en la gestión de dinámicas de grupo.

El GM de MdS está compuesto por el equipo de profesionales que trabajan en la organización, en general se reúnen semanalmente bajo la guía de un integrante del grupo, que es también un psicoterapeuta experimentado. En lugar de presentar casos específicos, los participantes describen libremente las experiencias laborales, que sienten la necesidad de compartir en ese momento para comprenderlas mejor. Quien dirige interviene poco, y trata de garantizar un clima centrado en la escucha, en el reconocimiento de las emociones como vías de acceso a una comprensión más profunda y en el intercambio abierto; ayuda al grupo a pensar creativamente y a enriquecer su repertorio de opciones para manejar situaciones difíciles. Los problemas profesionales individuales se convierten en problemas compartidos y colectivos.

Todas las reuniones del GM llevadas a cabo por el MdS tienen lugar en presencia de un observador no participante, que luego elabora un relato narrativo. Los observadores son generalmente estudiantes universitarios en servicio social, entrenados adecuadamente por psicólogos del grupo, en el método observacional con bases psicoanalíticas. El método elegido implica una atención fluctuante libre de centrarse tanto en los discursos del grupo como en su dinámica.

Los observadores, por lo tanto, contribuyen activamente a la construcción de un archivo histórico del equipo tanto a través de la detección y catalogación de los universos semánticos del grupo, como a través de su interpretación subjetiva, cada relato narrativo se lee en voz alta al inicio de la siguiente reunión y luego el grupo lo hace suyo, lo "valida", asumiéndolo como una huella documental de la historia que se va tejiendo. Posteriormente, los informes se convierten en material textual para la investigación. De esta manera, se han realizado varios estudios sobre la función y efectividad de la GM, aun cuando fue necesario realizarla en línea debido a la emergencia sanitaria (Parrello et al., 2020; 2021; 2022). Los resultados muestran que generalmente los colaboradores de MdS utilizan el espacio GM para afrontar los aspectos problemáticos de su trabajo relacionados con la dureza de los contextos, paradas nombre a las ansiedades relacionadas con la realidad externa e interna, bajando sus defensas y permitiéndose sentir y pensar; para discutir sobre la importancia del trabajo en equipo, que les da confianza y seguridad psicológica, protegiéndolos del aislamiento y el burnout; para afrontar dudas e incertidumbres con respecto a su identidad profesional.

Durante la pandemia, los GM se hicieron en línea por varios meses: en ese período en el GM los colaboradores continuaron discutiendo sobre el contexto, los actores e instrumentos de trabajo, pero también abordaron aspectos relacionados con la situación excepcional y potencialmente traumática (Iorio et al., 2022). Sobre la base de estos estudios, es posible afirmar que el GM probablemente contribuyó a hacer de MdS una comunidad resiliente, capaz de manejar las dificultades diarias del trabajo en condiciones difíciles, y de afrontar el shock de una pandemia, además, consintió estructurar una respuesta, que permitió, por ejemplo, la rápida realización de un proyecto de intervención completamente nuevo, basado en el uso masivo y creativo de las redes sociales e Internet. El Proyecto CoroNauti (llamado así para hacer referencia al Coronavirus y la navegación web), financiado por el Ministerio de Educación, comenzó durante el primer confinamiento estricto (marzo-mayo de 2020) y permitió apoyar durante un año a la comunidad local, circunscribiendo los efectos de la brecha debida a la pobreza educativa presente en el territorio -sacando a relucir los recursos de cada uno de los sujetos. La intervención involucró a jóvenes, familias y escuelas a través de tres tipos de acción: trabajo social y desafíos artístico-educativos virtuales; apoyo a directivos y maestros en didáctica a distancia; apoyo a niños, adolescentes y familias (a través de intervenciones en campo, 'paquetes de víveres para la mente' y talleres remotos, así como actividades de apoyo en línea). La perspectiva fue fortalecer las cuatro dimensiones del sentido de comunidad (McMillan & Chavis, 1986). Durante un año, varios miembros de esa comunidad pasaron de una sensación de impotencia y parálisis debidas a la emergencia sanitaria, a una fase de entusiasmo por las nuevas posibilidades, y luego trataron de adaptar estos nuevos aprendizajes a una cotidianeidad que incluyera tanto el trabajo en línea como el presencial. El trabajo reflexivo que acompañó todo este proceso y la recolección de los materiales producidos (narrativas, videos, portafolios digitales, etc.) permitieron publicar una primera evaluación de los resultados (Carillo, et al., 2022).

Arteeducación

Entre los dispositivos educativos utilizados por MdS en todos los proyectos de intervención se encuentra el arteeducación. La participación en actividades artísticas permite a los adolescentes que viven la escuela y el barrio como una experiencia sin sentido y dolorosa volver a sentirse "sujetos" de su propio crecimiento (Biesta, 2017), en un espacio traducido y protegido (Winnicott, 1971). El arteeducación, tiene como objetivo educar a través de la belleza -la cual se busca, se construye y se comparte- entendida como una experiencia estética y emocional de encuentro, asombro, deseo (Dallari, 2021). MdS organiza talleres artísticos -de teatro, música y artes visuales- que se basan en la planificación compartida y la reflexividad grupal, en el cuidado de la estructura organizativa y en la documentación del proceso, así como en la restitución a través del uso de dispositivos narrativos (Parrello & Moreno, 2015). En estos talleres participan cada año, aproximadamente 100 adolescentes en riesgo. En particular, el teatro hace "actores" en una pequeña comunidad, la compañía; permite el "como si", abriéndose a hipótesis, deseos y posibilidades (y se refiere a la "relación ficticia" entre sujeto y realidad) (Antonacci et al., 2015). La puesta en escena teatral es, por lo tanto, una realización solemne del espacio transicional que es la cultura (Winnicott, 1971), y puede responder a diferentes necesidades evolutivas del adolescente, comenzando por la necesidad de exploración, fundamental en el proceso de construcción de la identidad. Como lugar de lo posible, permite vivir una pluralidad de vidas (Parrello, 2004).

Cuando el teatro se coloca en un entorno educativo, se habla de Teatro-Educación (TE). El TE no quiere transmitir conocimientos, sino involucrar a todo el individuo a través de la experiencia personal, con el fin de ayudarlo a conocerse y expresarse para

afrontar con mayor seguridad la vida cotidiana, más allá de las actuales incomodidades de la escuela: la acumulación de tensión psicofísica, la falta de relaciones afectivas, la ausencia de motivaciones profundas para aprender (Oliva, 2017). Asistir a un taller de TE puede dar voz al adolescente en su condición existencial y social de "marginal", con el objetivo de hacerle adquirir confianza en sí mismo y en los otros, desarrollando habilidades críticas, imaginativas, creativas y comunicativas.

La relación entre adulto-educador-director y adolescente-estudiante-actor es particularmente delicada. El adulto necesita una sólida "preparación afectiva" y un espacio reflexivo sistemático (Antonacci et al., 2015).

Al Laboratorio de Teatro Territorial (LTT) son invitados adolescentes en riesgo de deserción, encontrados en escuelas medias de I y II grado y educadores de pares, especialmente capacitados, que desempeñan el papel de "educ-actores" junto a los estudiantes. En LTT la preparación del actor tiene como objetivo cuidar la relación mente-cuerpo, la introspección mediada (mirando el mundo interno a través de la máscara teatral) y la relación con el grupo. El espectáculo final no es la exposición del talento de unos pocos, sino la prueba del compromiso de todos. Mostrarse al público da la oportunidad de ser reconocido por los padres, la escuela y la ciudad, en un papel activo y creativo. Hasta la fecha, se han realizado varias puestas en escena y giras, reinterpretaciones creativas de textos de grandes autores.

Todo este trayecto, está acompañado de espacios de reflexión tanto para jóvenes estudiantes-actores como para colaboradores adultos. La relación de los estudiantes-actores con la escuela es objeto de atención específica: sus logros en el taller se comunican cuidadosamente a los maestros, quienes son invitados a cada función; se anotan eventuales mejorías en la trayectoria escolar y en las dificultades que persisten; se ofrece apoyo para el estudio en el hogar y apoyo para los exámenes finales. En cuanto a los resultados, cada año, los coordinadores son testigos de diferentes historias de renacimiento y crecimiento, las cuales han sido reportadas en diferentes estudios (Parrello, 2015; Parrello, 2018b; Fenizia et al., *en revisión*).

La Escuela Formativa "Carla Melazzini"

La larga experiencia de experimentación en el campo y de reflexión sobre las prácticas, evidenciada por la organización y la participación en numerosos eventos científicos, por la colaboración continua con la universidad y por numerosas publicaciones-, así como los buenos resultados obtenidos en términos de reactivación de trayectorias evolutivas interrumpidas y la participación de la comunidad educativa local, ha impulsado recientemente a la Asociación MdS a dar vida a una Escuela de Formación para profesionales reflexivos de la educación, enfocados en el Territorio. La escuela está dedicada a Carla Melazzini, maestra de la calle, quien falleció en 2010 y autora del libro Enseñar al Príncipe de Dinamarca, libro que es el manifiesto de MdS. El objetivo es contribuir a la formación de profesionales capaces de cooperar sustancialmente con todos los actores de la educación; cuidar su profesionalidad con las metodologías desarrolladas en el campo de los estudios sobre el bienestar en las organizaciones, sobre la reflexividad y el psicoanálisis de los grupos; aprender el método del arteeducación y su aplicación como dispositivo pedagógico; desarrollar vías de investigación-acción participativa; de adquirir habilidades psicológicas específicas, útiles para la coordinación de proyectos educativos complejos.

Todo el equipo de MdS está involucrado y pone a disposición su conocimiento y experiencia y se dedica a confrontar con quienes desean compartir el sueño de transformar el mundo a través de pequeños gestos educativos. El trabajo llevado a cabo en Italia por el MdS es una de muchas que se pueden encontrar en varias partes del mundo y que representan la resistencia del ser humano frente a los procesos de selección, estandarización y desobjetivación típicos de la sociedad hipermoderna. En Nápoles como en Salvador de Bahía, los MdS, así como los miembros del Proyecto Axé (se han realizado proyectos conjuntos), intentan cambiar un pedacito del mundo apostando a los jóvenes considerados inadaptados a la escuela y la sociedad, construyendo vínculos basados en la confianza mutua, a través de formas de pedagogía débil, en las que todos crecen juntos, -educadores y educandos- para tratar de convertirse en adultos responsables, capaces de ver y crear belleza donde nadie la esperaría. Se trata de pequeñas gotas de agua como las que transportaba con coraje y esperanza el colibrí del antiguo cuento africano, que no se deja desanimar por la inmensidad del incendio en la foresta.

Por ahora, la mayoría de los sistemas educativos ven estas experiencias como prácticas excepcionales, que no pueden ser replicadas ni exportadas, permitiendo que el fuego de la deserción escolar continúe expandiéndose. Incluso dentro de las escuelas es posible realizar formas de resistencia contra la "selección socialmente diseñada" (Luhmann Schorr, 1979) y la "learnification" del discurso educativo (Biesta, 2017); en el primer año de la Escuela de Formación "Carla Melazzini", se inscribieron muchos profesores, conscientes del hecho de que no adquirirían créditos o certificados formales que puedan usarse para sus carreras, no adquirirán herramientas pedagógicas milagrosas, si no que solo participarán en una experiencia subjetiva

y grupal prometedora, incluso si en este momento son impredecibles sus resultados. Es "el maravilloso riesgo de la educación" (Biesta, 2017).

Referencias bibliográficas

- Antonacci, F., Guerra, M., Mancino, E. (Ed.). (2015). *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Afrouz, R. (2021). Approaching uncertainty in social work education, a lesson from COVID-19 pandemic qualitative. *Soc. Work*, 20, 561–567. doi: 10.1177/1473325020981078
- Balint, M. (1957). *The Doctor, His Patient and the Illness*. London: Pitman.
- Barone, P. (2015). Giochi di ruolo, teatro e adolescenza (65-69). In F. Antonacci, M. Guerra E. Mancino (Ed.), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartoli, C. (2014). La scuola e il ghetto. Architetture che escludono (33-48). In C. Moreno, S. Parrello, I. Iorio (Eds), *La Mappa e il Territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*. Palermo: Sellerio.
- Batini, F. (2021). Cos'è la dispersione? Voci, cause, percorsi di soluzione (86-95).. In E. Fenizia, S. Ferraioli R. Gentile (Eds), *Cura, bellezza e sogni: alle radici dell'educazione*. Napoli: Maestri di Strada.
- Broh, B.A (2022). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why?. *Sociology of Education*, 75(1), 69-95. doi:10.2307/3090254
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard: University Press.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Carillo, F., Fenizia, E., Parrello, S. (2022). Da Maestri di Strada a CoroNauti: l'impatto della pandemia sulla comunità educante di una periferia metropolitana. *Psicologia di Comunità*, 2, 80-98. doi: 10.3280/PSC2022-002005
- Cohen, D.A., Taylor, S.L., Zonta, M., Vestal, K.D., Schuster, M.A. (2007). Availability of high school extracurricular sports and high-risk behaviors. *Journal of School Health*, 77(2), 80-86. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00171.x
- Dallari, M (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- Davalos, D., Chavez, E.L., Guardiola, R.J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 61-77. doi:10.1177/0739986399211005
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York, NY: Holt.
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.
- Eder, D., Kinney, D.A (1995). The effects of middle school extracurricular activities on adolescents popularity and peer status. *Youth Society*, 26(3), 298-324. doi:10.1177/0044118X95026003002
- Fandrem, H., Tvedt, M.S., Virtanen, T., Bru, E. (2019). Intentions to quit upper secondary education among first generation immigrants and native Norwegians: the role of loneliness and peer victimization. *Social Psychology of Education*, 24, 489-509.
- Fenizia E., Ferraioli S., Gentile R. (a cura di) (2021) *Cura, bellezza e sogni: alle radici dell'educazione*, Napoli: Maestri di Strada, ISBN 978-88-946280-0-5.
- Fenizia, E., Boursier, V., Parrello, S. (in submission). Il teatro-educazione narrato dagli adolescenti di una periferia metropolitana. *Educational. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*.
- Fredricks, J.A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: testing the overscheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 295-306. doi:10.1007/s10964-011-9704-0
- Fredricks, J.A., Eccles, J.S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.698
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York, NY: Herder Herder.

-
- Gottfredson, M. R., Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Haugan, J.A., Frostad, P., Mjaavatn, P.E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 22, 1259-1279. doi:10.1007/s11218-019-09527-0
- Henry, K., Knight, K., Thornberry, T. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley, CA: University of California Press. Holland, A., Andre, T.T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: what is know, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466. doi:10.2307/1170431
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. London, UK: Routledge
- Iorio, I., Fenizia, E., Parrello, S. (2022). La dimensione riflessiva nel lavoro socio-educativo dei maestri di strada alla prova della pandemia. *TOPIC – Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania*, 1 (1). doi:10.53240/topic001.07
- ISTAT (2020). Report: Struttura e profili del settore non profit. Retrieved October, 9, 2020, from <https://www.istat.it/it/archivio/248321>
- ISTAT (2021). Report: Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione. Retrieved October, 8, 2021, from <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris: Dunod.
- Konradt, U., Otte, K. P., Schippers, M. C., and Steenfatt, C. (2016). Reflexivity in teams: a review and new perspectives. *J. Psychol.* 150, 153–174. doi: 10.1080/00223980.2015.1050977
- Leitch, R., and Day, C. (2020). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educ. Action Res.*, 8, 179–193. doi: 10.1080/09650790000200108
- Liinamaa, S., Taulavuori, M.S., Lappalainen, P., Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Kiuru, N. (2022). The role of psychological inflexibility in adolescent satisfaction with the educational track and school dropout intentions. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 141-148. DOI:10.1016/j.jcbs.2022.05.003
- Luhmann, N. (1979). *Trust and Power*. Brisbane: Wiley.
- Luhmann, N., Schorr, E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mahoney, J.L., Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. doi:10.1037/0012-1649.33.2.241
- Mahoney, J.L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 7(2), 502-516. doi: 10.1111/1467-8624.00160
- McMillan, D. W., amp; Chavis, D. M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. doi:10.1002/1520-6629(198601)14:13.0.CO;2-I
- McNeal, R.B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62-80. doi:10.2307/2112764
- Melazzini C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Michellini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Morgan, A., Brown, R., Heck, D., Pendergast, D., and Kanasa, H. (2013). Professional identity pathways of educators in alternative schools: the utility of reflective practice groups for educator induction and professional learning. *Reflect. Prac. Int. Multidiscipl. Perspect.* 15, 579–591. doi: 10.1080/14623943.2012.749227
- Moreno, C., Parrello, S., Iorio, I. (Eds) (2014). *La Mappa e il Territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*. Palermo: Sellerio.

-
- Neely R.S., Vaquera, E. (2017). Making it count: breadth and intensity of extracurricular engagement and high school dropout. *Sociological Perspectives*, 60(6), 1039-1062. doi: 10.1177/0731121417700114
- Nielsen, K., Tanggaard, L. (2015). Dropping out as a crisis of trust. *Nordic Psychology*, 67(2). doi:10.1080/19012276.2015.1028763
- Nigg JT. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *J Child Psychol Psychiatry*. 58(4): 361-383. doi: 10.1111/jcpp.12675
- Oliva, G. (2017). *Educazione alla teatralità: la teoria*. Busto Arsizio: Produzione Editoriale XY.
- Parrello, S. (2004). Identità, identificazioni ed esplorazione dei sé possibili: il ruolo dell'arte nella tarda adolescenza (219-239). In L. Aleni Sestito (Ed.), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Napoli: Liguori.
- Parrello, S. (2014). Dal disagio scolastico alle narrazioni distopiche: considerazioni su alcuni aspetti della trasmissione intergenerazionale contemporanea. *Notes per la psicoanalisi*, 3, 81-101
- Parrello, S. (2015). Sperimentazioni di teatro educativo e inclusivo ai confini della scuola e della città. *Psicologia dell'Educazione*, 1, 71-84.
- Parrello, S., Moreno, C. (2015). Dentro le periferie: sperimentazioni educative nel progetto E-Vai dei Maestri di Strada. *Educational Reflective Practices*, 2, 49-65. doi:10.3280/ERP2015-002004
- Parrello, S. (2018a). *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*. Milano: Franco Angeli.
- Parrello, S. (2018b). Growing up in the suburbs: stories of adolescents at risk and of their "Maestri di Strada" (161-176). In R. De Luca Picione, J. Nedergaard, M.F. Freda S. Salvatore (Eds), *Idiographic Approach to Health*. Charlotte, NC: Age Publishing.
- Parrello, S., Iorio, I., Carillo, F., and Moreno, C. (2019). Teaching in the Suburbs: participatory action research against educational wastage. *Front. Psychol.* 10:2308. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02308
- Parrello, S., Iorio, I., De Rosa, B., and Sommantico, M. (2020). Socio-educational work in at-risk contexts and professional reflexivity: the multi-vision group of "Maestri di Strada". *Soc. Work Educ.*, 39, 584–598. doi: 10.1080/02615479.2019.1651260
- Parrello S., Fenizia E., Gentile R., Iorio I., Sartini C., and Sommantico M. (2021). Supporting teamwork before and during lockdown: a qualitative study on multi-vision groups in presence and online. *Front. Psychol.* 12:3309, doi: 10.3389/fpsyg.2021.719403
- Parrello, S., Moreno, C. (2021). Maestri di Strada in tempo di COVID-19. *Psiche* 1, 211–223. doi: 10.7388/101131
- Perone, E. (2006). *Una dispersione al plurale: Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S., Zittoun, T. (2011). (Eds) *Advances in Cultural Psychology. Cultural Psychology and Psychoanalysis: Pathways to Synthesis*. Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Schippers, M. C., West, M. A., and Dawson, J. F. (2015). Team reflexivity and innovation: the moderating role of team context. *J. Manage.* 41, 769–788. doi: 10.1177/0149206312441210
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York, NY: Basic Books.
- UNESCO (2020). *Adverse Consequences of School Closures*. UNESCO. Retrieved March, 10, 2020 from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresp>
- UNICEF (2020). *COVID-19: are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies using Data from 100 Countries*. Retrieved from August, 2020: <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- Van Maele, D., Van Houtte, M. (2011). Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogeneous teachability culture. *American Journal of Education*, 117(4), 437–464. doi:10.1086/660754

-
- Van Roy, K., Vanheule, S., Inslegers, R. (2015). Research on Balint groups: a literature review. *Patient Educ. Couns.* 98, 685–694. doi: 10.1016/j.pec.2015.01.014
- Vinciguerra, A., Nanty, I., Guillaumin, C., Rusch, E., Cornu, L., Courtois, R. (2021). Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire: une revue de littérature. *Psychologie française*, 66, 15-40. doi:10.1016/j.psfr.2019.09.003
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R.A., Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, USA: Harvard Business School Press.
- Widmer, P. S., Schippers, M. C., and West, M. A. (2009). Recent developments in 1697 reflexivity research: a review. *Psychol. Everyday Activ.* 2, 2–11. Available online at: <https://research.aston.ac.uk/en/publications/recent-developments-in-reflexivity-research-a-review>
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Winnicott, D. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. London: Routledge.
- Zaff, J.F., Moore, K.A., Romano Papillo, A., Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630. doi:10.1177/0743558403254779
- Zamengo F. Valenzano N. (2018). Pratiche di comunità educanti. *Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. Ricerche Pedagogiche*, LII(208-209), 345-364
- Zucchini, G. (2000). Il teatro nella mente. *La mente nel teatro* (15-26). In E. Zanzi S. Spadoni (Ed.), *Tra psicoanalisi e teatro*. Roma: Bulzoni.

Guapi, Colombia y Cherán, México: ejemplos para abordar una ética transcultural y la narrativa

Hilda Beatriz Salemerón García

Universidad Nacional Autónoma de México

hilda.sameron@gmail.com

Resumen. *A través de la psicología social comunitaria, se analizan casos de violencia vividas en comunidades indígenas Cherán Michoacán México y afro en Guapi el Cauca Colombia respectivamente, cuyos dramas se observan como consecuencia del narcotráfico, generando desintegración de las personas y las comunidades, contaminación y devastación del territorio. Se propone la narrativa como una posibilidad ética de paz en la pedagogía y la convivencia.*

Palabras-clave: *narrativa, violencia, ética transcultural comunidades indígenas y Afroamericanas, México, Colombia.*

Abstract. *Through community social psychology, cases of violence experienced in indigenous Cheran Michoacán Mexico and Afro communities in Guapi el Cauca Colombia are analyzed, respectively, whose dramas are observed as a consequence of drug trafficking, generating disintegration of people and communities, contamination and devastation. Of the territory. Narrative is proposed as an ethical possibility of peace in pedagogy and coexistence.*

Keywords: *narrative, community social psychology, violence, indigenous and Afro-American communities, Mexico, Colombia.*

Introducción

Este trabajo se trata de un artículo de reflexión de cómo ayuda la narrativa a la psicología social comunitaria, a la sociología, para abordar problemas de violencia, donde los pueblos son desplazados o son atacados desde su comunidad por intereses ajenos a ellos como el narcotráfico. Si bien los seres humanos tienen capacidad de resiliencia, el uso de la narrativa permite que todos aquellos individuos que la violencia desestructuró, vuelvan a estructurar su yo, su identidad, no solo como sobrevivientes, sino como sujetos que con experiencias traumáticas fuertes, puedan reincorporarse a su vida.

Hemos tenido la oportunidad de ir a ambos pueblos y es una manera de agradecer su hospitalidad y sus enseñanzas para recuperar el tejido social desgastado o roto, tal como dijeron los jóvenes de Herencia de Timbiquí en Coca por coco.

Herencia de Timbiquí (2011) Tambó “Hoy en el lugar de coco, se cosecha coca y en lugar de amores, hay enemistad En lugar de huapuco, se come bazuco Y en lugar de guarapo, marihuana dan ”

México está lleno de narcotráfico y también la paz se ha terminado, sirve esta reflexión para encaminar nuestros pasos hacia la paz, hacia el respeto a los pueblos.

Mediante la psicología social comunitaria, cuyos temas son centrales son: el empoderamiento, la ciudadanía, lucha contra la pobreza y salud mental; pretendemos abordar la salud mental a través de la narrativa, que se ha comprobado, ayuda a integrar a los sujetos donde la violencia desestructura y fragmenta, ocasionando dolor, confusión, depresión y muchos trastornos de conducta que pudieran ser permanentes de no tratarse a tiempo.

Esta es una reflexión que esperamos sirva como método sencillo tendiente a que no se pierda el sentido de comunidad, el cual en procesos violentos también se rompe.

“Un mundo donde quepan todos los mundos”

Este epígrafe es el lema de los zapatistas chiapanecos, quienes han proclamado que desde la conquista, y después con la Revolución, los indígenas siempre han sido campesinos pobres despojados de sus tierras, sin propiedades, sin educación, sin alimentación y sin las mínimas garantías que debe tener un ciudadano ante un supuesto estado de derecho. Y a partir de 1994, desde su trinchera, nos muestran su lucha y resistencia.

Lo ocurrido en Chiapas con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es un caso parecido a varios pueblos en muchos países del mundo. En este trabajo hablaremos de dos: Guapi y Cherán, en México y Colombia, respectivamente.

De acuerdo con la Jornada (2012) El municipio de Cherán tiene 18 mil habitantes y 27 mil hectáreas, es el mayor de las comunidades purépechas, y se localiza en el estado mexicano de Michoacán.

Es un caso afortunado dentro de una entidad donde privan la violencia, la impunidad y la ley de las armas. La etnia purépecha siempre se ha considerado difícil de conquistar. Ellos mantienen con firmeza sus creencias, imaginarios e idioma, elementos culturales que tanto nutren y dan identidad a los pueblos.

Los habitantes de Cherán han hecho frente a muchas agresiones, como la de los talamontes, sujetos que de manera ilegal deforestaron numerosas hectáreas de bosque de sus tierras. También sufrieron secuestros y cobro de “cuotas” por parte del crimen organizado, que se impuso para dominar al pueblo mediante asesinatos y torturas. Los pobladores narraban que de la sierra bajaban los camiones (cargados de madera de sus montes) atravesando estruendosamente y a toda velocidad el pueblo en medio de la madrugada. El mensaje era claro: “aquí mandamos nosotros”, con la finalidad de intimidar a la población.

Esta situación perduró hasta que, el 15 de abril de 2011, los purépechas se organizaron, y mediante fogatas en las calles impidieron el tránsito y el paso de los talamontes. Las mujeres de la comunidad tuvieron un papel protagónico en este movimiento. Sólo se podía ingresar al pueblo caminando y todo vehículo era inspeccionado por retenes conformados por miembros de las autodefensas.

En respuesta, las autoridades locales (a las que se consideró coludidas con los talamontes) enviaron efectivos policíacos, y sicarios los cuales fueron rechazados por las autodefensas. Los pobladores expulsaron también a todos los partidos políticos y constituyeron un concejo local, que tendría lazos con el gobierno estatal.

En Cherán se generó un proceso autogestivo basado en usos y costumbres. A cuatro años de autogobierno, han reforestado 3500 de las 7000 hectáreas de bosque que fueron devastadas por los anticologistas que matan árboles. Crearon una ladrillera para aprovechar la mina de arena, y una carpintería y resinera administrada por la comunidad. A pesar de los avances logrados, no se encuentran satisfechos, puesto que falta, dicen, hacer justicia por los 18 muertos y cinco desaparecidos registrados desde el inicio del movimiento.

El crimen organizado obtuvo ganancias fáciles a expensas de la explotación de los recursos naturales propiedad de la comunidad de Cherán. Cada pino alcanzaba un valor de hasta 3 mil pesos y fueron miles de árboles los que poblaban las 7 mil hectáreas devastadas.

No sólo eso. En la sierra de Cherán el Ejército encontró el mayor narco laboratorio de anfetaminas del estado. Un año después del levantamiento de 2011, los militares descubrieron una cocina con 600 kilos de cristal. Según la Secretaría de la Defensa Nacional, de los 1.323 narco laboratorios decomisados en México entre 2006 y 2015, más de un tercio (406) se encontraron en Michoacán.

Los cheranenses cuentan que desde 2008 miembros de la Familia Michoacana o sus mutaciones (La Empresa, Los Caballeros Templarios, La Nueva Familia Michoacana), en aquel entonces liderados por Cuitláhuac Hernández, alias “El Güero”—quien fue asesinado en 2012—se apoderaron de los caminos y utilizaban a las autoridades municipales como protección.

Las comunidades vecinas sufren aún los estragos de la violencia y la extorsión de Los Caballeros Templarios. A tan sólo 10 minutos, en Nahuatzen, echaron al alcalde Miguel Prado por sus supuestos vínculos con un líder del crimen organizado. Los pobladores se han enfrentado desde octubre a la policía. Varios han desaparecido. Aunque Cherán inspiró a otros pueblos purépechas como Urapicho, Turicuaro, Cherato, Cheratillos, Oruscato y 18 de Marzo a buscar su autonomía, en ninguno se derrocó al gobierno convencional ni a las policías que, según la Comisión Nacional de Seguridad, en Michoacán están infiltradas en un 90% por el crimen. En Tierra Caliente, donde hace tres años varios municipios intentaron seguir su ejemplo, gran parte de las autodefensas han desaparecido o están ligadas a las mafias (Narcoviolenia, 2016).

Un caso lamentable es el de José Manuel Mireles, líder de las autodefensas michoacanas, actualmente preso, a diferencia de muchos políticos mexicanos que siguen sin que se les juzgue a pesar de estar demostrada su culpabilidad en robo, mafia, organización de matanzas y represión de los pueblos que se sublevan. El caso de los 43 normalistas asesinados es emblemático.

Cherán atraviesa muchos problemas para mantener la autonomía y aplicar en armonía las leyes convencionales. Han sufrido reducciones presupuestales y otros niveles de gobierno les han puesto trabas por ser autónomos. Sin embargo, cada jueves, la fogata 13, del barrio cuarto, vuelve a encenderse, ahí los vecinos pasan juntos unas horas recordando que la construcción es un proceso en marcha. José Trinidad Ramírez forma parte del Concejo Mayor de 12 miembros. Sostiene que tuvieron que reaprender de sus culturas, a comunicarse entre ellos y a hacer comunidad a través del fuego principal que tratan de mantener vivo y sirve para que platiquen, intercambien información y generen ideas¹.

Guapi y la costera caucana

El Valle del Cauca se divide en cinco regiones: Norte, Central, Pacífica, Sur y Oriental. A su vez, Guapi se encuentra en la zona del Pacífico y se divide en Alto Guapi, Río Napi, Río San Francisco, Guapi Abajo y Río Guajui.

Nuestro interés por la Costa Pacífica en general y Guapi en particular, es que mantienen problemáticas similares a las de Cherán, ya que los gobiernos permiten que industrias mineras o cualquiera interesada en explotar los recursos naturales actúen libremente. Nuestros países y sus pueblos, ricos en biodiversidad y recursos no renovables sufren de abusos y marginación por causa del desconocimiento de sus derechos.

En México hay pueblos indígenas y afros en menor escala ubicados a lo largo y ancho del país pero con fuertes asentamientos en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, también en el estado de Veracruz y en Coahuila se ubican los mascogos. Sin embargo, esto es desconocido por la mayoría de los mexicanos mestizos. En cambio, en Colombia tenemos las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueros.

La violencia en Guapi fue sorpresiva ya que el Cauca posee lugares tan remotos que, decían, “ni la violencia llega allá”. Desde 1959 el gobierno colombiano desconoce el poblamiento rural realizado por las poblaciones negras e indígenas.

En los años setenta se produce una aceleración de la presencia de proyectos industriales en la región. A la parte sur llegan las camaroneras, los empresarios del aceite de palma, y proyectos mineros y pesqueros con su desmedida ambición, pensando en hacer dinero gracias a la abundancia de recursos naturales accesibles y mano de obra barata. Todo, con la venia gubernamental, que desconoció los derechos de sus propios ciudadanos marginados.

Guapi, junto con otros pueblos, ha enfrentado el saqueo y el desplazamiento del territorio. Igual que en Cherán, son las mujeres quienes guardan las tradiciones a través de los cantos y las danzas y son ellas quienes colaboran en el proceso de la resistencia.

Guapi, Timbiquí y López de Micay, cuyas poblaciones han sido violentadas, tienen concejos afrodescendientes. El abuso se debe entre otras cosas, al ejercicio de la minería del oro, que devasta poblaciones y contamina los ríos. Existe militarización, reclutamiento forzado de niños y jóvenes, violaciones, amenazas a mujeres y hombres líderes. Hay desplazados en muchas poblaciones como en Cuerval y Guapi y todo indica que la fuerza de las empresas no se limita y su avaricia capitalista² no tiene suficiente.

En los años noventa, el discurso institucional y académico hablaba de Colombia como una nación mestiza, trasluciéndose así el anhelo de “blanquear” la población, cuando ocurre que el 25% de sus habitantes son afrodescendientes. Colombia es país el número 10 en Sudamérica por cantidad de población de origen africano.

En los años noventa, el discurso institucional y académico hablaba de Colombia como una nación mestiza, trasluciéndose así el anhelo de “blanquear” la población, cuando ocurre que el 25% de sus habitantes son afrodescendientes. Colombia es el país número 10 en Sudamérica por cantidad de población de origen africano.

Gracias a la consolidación del movimiento negro se reconocen las comunidades en la Constitución de 1991, se proclama a Colombia como un estado multicultural, pluri étnico y multilingüe.

En ese año, las poblaciones afrodescendientes obtienen reconocimiento, pero la llegada a la costa Cauca de empresas que van tras el oro ha descompuesto la forma social y comunitaria que tenían. Ahora se ha preferido el individualismo al bien de

¹ Alejandra S. Inzunza y José Luis Pardo reportearon y escribieron esta serie. Carlos Bravo Regidor y Homero Campa coordinaron y co-editaron la investigación por parte de Periodismo CIDE. Karla Casillas editó por parte de VICE News en Español. Y Nadia del Pozo y Felipe Luna se hicieron cargo de la fotografía y el video. Narcoviencia. <http://www.narcoviencia.com.mx/2016/05/el-pueblo-indigena-purepecha-que-se.html>

² www.cauca.org

la colectividad. Los rociados de glifosato de parte de los militares han hecho que muchas plantas mueran y con el riego de veneno la base de la alimentación se ha perdido, pues el riego no es selectivo sino que arrasa con cualquier yerba.

Los ríos también se han contaminado. Recordemos que las poblaciones afro se nutren de los ríos pero ahora, además de ser almacén de droga, están llenos de militares y paramilitares quienes exigen a los trabajadores más resultados e imponen una jornada más larga, que impacta en su salud y quebranta los habituales y ya extintos equipos de trabajo conformados por sus familiares y compañeros.

Antes las rencillas se arreglaban mediante la palabra y la negociación, ahora, conforme se resquebrajan las relaciones sociales, los actos violentos se vuelven más comunes. Esta es una muestra palpable de como la violencia estructural daña a todos los individuos y a sus relaciones sociales, familiares y de grupo y de la necesidad fundamental de rehabilitación psicológica para enfrentar, entre otras problemáticas, el estrés postraumático generado por la guerra.

Los habitantes de Guajuí señalan 1997 y 1998 como los años en que los conflictos tales como homicidios, desplazamientos y desapariciones son más intensos. Todos estos eventos repercuten también en el Consejo Comunitario y en el ejercicio de la autonomía. El crimen organizado impone el pánico diario mediante amenazas, tomas forzadas de pueblos, vigilancia de espacios productivos, imposición de normas y asesinatos selectivos.

Ante la presencia de militares y su combate al narcotráfico, aumentan las tensiones y se exacerban los terrores en los pobladores. A eso se suma la tensión de tener grupos guerrilleros en la zona.

A pesar de todo, a través de la guerra se dan momentos de fortalecimiento de los lazos sociales, tal como narra Castillo Figueroa (en prensa):

¿Qué futuro le depara al Pacífico caucano en un ‘escenario de posconflicto’? La pregunta no es fácil de responder, y menos aún si se consideran los operativos militares que han tensado las negociaciones entre el Estado y las Farc a lo largo del 2015. Me refiero tanto al ataque guerrillero del 15 de abril, que terminó con la vida de 11 soldados en zona rural de Buenos Aires, Cauca, como al bombardeo al territorio del Consejo Comunitario del Alto Guapi, con saldo de 26 milicianos muertos y más de 351 personas desplazadas, que hoy por hoy, viven hacinadas en la cabecera municipal.

De acuerdo a nuestro autor, es grande la responsabilidad del gobierno para encontrar la salida, ya que en la Costa Caucana ha habido un repunte significativo de la siembra de la coca en Timbiquí y López de Micay.

Para Castillo (en prensa) Arocha (1992), es necesaria la creación de políticas rurales integrales donde la autonomía de las comunidades afrocolombianas impulse sus procesos productivos locales, cuestión por demás plasmada en la Ley 70 de 1993. Respecto al narcotráfico, deberá regularse a nivel internacional, pues el problema es tanto de productores como de consumidores. Ni Colombia ni México están solos.

A pesar de lo anterior, impresiona la resistencia de los pueblos, que quieren la paz. ¿Cómo logran sobrevivir a la guerra, a ese estado de terror continuo donde ninguna vida tiene garantía de continuar?

Para Muñoz (2005), las músicas representan una forma de no perder la identidad. Las personas se apropian de una tradición multifacética, que se conforma de composición, arreglo e interpretación, actividades en las que participan los sujetos y con ello logran ser parte activa de su comunidad. La música, es bien sabido, por sí misma brinda muchos beneficios emocionales y psicológicos, al ofrecer esparcimiento, relajación y espacio de creación a las personas, con lo que se les da un refugio ante situaciones violentas, como las que narramos arriba.

Por nuestra parte, consideramos importante la cohesión de la comunidad con sus músicas y sus rituales, que mantienen vivo el espíritu de los pueblos afros, o indígenas y los generan como sujetos activos con capacidad de agencia, adaptabilidad y creatividad, además de conservar la narrativa en la que ellos puedan asentar su pasado y sentirse valiosos por pertenecer a su comunidad.

Arriba señalamos los triunfos de los purépechas y ahora observamos la resistencia de los afros de Guapi y del Pacífico. A pesar de los horrores y terrores que los pobladores viven, se encuentran dispuestos a que haya paz, buscar el perdón y dejar atrás

todos estos años de dolor, incertidumbre y sufrimiento que generan las guerras, desgarrar de los individuos.

La narrativa

Los sujetos en las guerras pierden identidad, pues ocurre el fenómeno mencionado por Heidegger (1986): el ser ahí es conforme al mundo circundante. La guerra es un estado de caída como señala Kierkegaard (1959) donde no hay un referente de familia, compañeros o barrio que ubique a los individuos porque ya han sido desplazados, desaparecidos. Una estrategia de guerra es la confusión y el terror, de tal forma que los sujetos no puedan defenderse ni recuperarse psicológicamente. Continúan en shock y éste les impide pensar, se hacen vulnerables, predecibles y controlables.

Siguiendo a Paul Ricoeur (2003), la narrativa hace uso no sólo de la razón (a la manera de Aristóteles), sino busca la estructuración del sujeto a través de sus referentes el desgarrar y dolor del cuerpo, ocurridos durante lo sórdido de la guerra. La narrativa no sólo es un presupuesto filosófico sino una herramienta práctica que utiliza la ética a partir de las disciplinas sociales e históricas, emergen en las catástrofes del siglo XX, no sin cuestionar su validez, sobre todo a partir del discurso historiográfico, se trata de generar epistemología fuera y en la escuela, al romper con las disciplinas oficiales para instaurar la pedagogía de la memoria, la cual es un campo vivo que promueve el sentido, las formas de construcción de los discursos. El lenguaje será el vehículo privilegiado para conocer al otro como ser humano, la verdadera naturaleza de la narrativa se revela en la ipseidad y mismidad; la narración de la persona permite conocerla, (historias, anécdotas, experiencias).

La narración ayuda a comprender a los sujetos, quienes hablan de su identidad, la cual se ve fragmentada en situaciones de violencia. La narrativa es construir memoria de donde se hace relevante conocer qué historia contamos, conocer para qué y cuál es el propósito. El tema es ¿cómo se realizará y se construirá el horizonte histórico?, cómo se dará unidad y coherencia, saliendo de un discurso hegemónico y totalizador que sirva a intereses claramente económicos, sociales, raciales (étnicos).

La narrativa ofrece marcos interpretativos para que los sujetos se expliquen cómo sucedieron los hechos, donde hay diversidad étnica, económica, social, considerando el enriquecimiento de los participantes a través de estas interpretaciones y revisiones. Mediante ella, podría cuestionarse esa historia oficial y ponerse en lugar de las víctimas (Arfuch 2008)

Las narrativas no son neutrales, sino múltiples y por ello confrontadas unas con otras; permiten la visibilización de otras problemáticas; hay narrativas institucionales que pretenden legitimar políticas y errores, tienen monumentos y muchos instrumentos para conservar la memoria, las víctimas, por su parte tienen memorias débiles o subalternas y han sido invisibilizadas, censuradas, o evadidas como responsabilidades y la memoria viene al auxilio de estas.

Interesa a la narrativa conocer cómo se construye el tiempo, presente, pasado y futuro. No se persigue sólo la memoria sino de trascender momentos clave y puntuales. La memoria es social, en este sentido, desentrañar la historia del pueblo, puede “ordenar” las memorias personales, eventos relevantes de cada individuo e intercambiarlos, dando un paso hacia la reconstrucción de la memoria histórica.

El ser humano, al narrar, busca entender su experiencia. En los casos que nos ocupan, al existir vergüenza y ésta transformarse en culpa, el individuo se niega, rechaza el cuerpo como unidad con la conciencia y los sentimientos se paralizan. A través de la narración, se realiza una deconstrucción de lo vivido, permite que surjan alternativas: ¿puedo tomar una decisión ahora o necesito más tiempo para sopesarla?, ¿está mi vida tan controlada por el problema que no puedo arriesgarme a luchar contra él? Y si es así, ¿cuándo dejará el problema de ser tan poderoso?, ¿cómo sabré que eso ha ocurrido?

Por lo general, las personas deciden por sí solas modificar su postura con respecto al problema; sin embargo, en ocasiones sienten que esto es demasiado perturbador, doloroso o prematuro (Payne, 2000)

De esta forma, será importante ponerle nombres a esos sentimientos de vacío o de indiferencia que protegen a los individuos de las emociones apabullantes de rabia e impotencia que genera la violencia, en donde la impunidad advierte que la lucha es infructuosa.

La narrativa, en sus diferentes modalidades, permitirá a los individuos una deconstrucción de algunas etiquetas que durante la guerra resultaban útiles, como la obediencia y la resignación, la coraza formada contra el dolor que impide sentir, pensar, vivir. Mueren los sentidos y los sentimientos que dan a la vida color y alegría. Ocurre una especie de entumecimiento vital.

Mediante la narrativa, se hace énfasis en el yo mediante historias que dan cuenta de los sujetos. La historia de los sujetos, no se cuestiona epistemológicamente, sino más se busca el sentido ético, analizando los significantes como la articulación de

la temporalidad, el principio y el modo de narrar la historia, los personajes y las voces, aspectos de forma y de fondo, las pausas, los silencios, a fin de conocer la identidad narrativa abierta a la temporalidad, donde existe interacción y por ello, transformación.

En los casos de guerra que nos ocupan, México y Colombia, deberán preservar y garantizar la no repetición de los hechos. ¿Qué condiciones favorecieron los hechos?, ¿cómo pueden evitarse, prevenirse? ¿quiénes son las víctimas, quienes los victimarios?, ¿qué compromisos deben cumplirse y cómo se minimizará el saldo de las víctimas? (Restrepo 1997)

Para ello se recurrirá a las fuentes orales, experiencias, en síntesis a todas las subjetividades involucradas que constituirán la memoria.

México y Colombia al practicar la violencia y no la paz, tienen que realizar actividades para no continuar con la guerra. Concretamente hablando, para manejar una ética para la paz, tarea nada fácil, hay que promover la comprensión de la alteridad. Se deberán impulsar políticas educativas de no olvido sin minimizar a los actores violentos con actores ilegales (paramilitares, sicarios) y a la inversa, se criminaliza y se invalida el discurso de los agentes victimados debido a la distorsión que hacen los medios de comunicación masiva quienes están al servicio de la verdad institucional, unívoca. (Agudelo, 2005)

De no existir procesos que evidencien la justicia y el acceso a mecanismos democráticos, los odios y resentimientos se mantendrán y serán obstáculos para la paz. (Mosquera 2015).

Esto implica tanto para Guapi como para Cherán el compromiso de articular pedagogías de la narrativa, no sólo dentro de los territorios, sino generar discursos en otros lugares que den cuenta de la ipseidad de los pobladores y no desvirtuar los discursos. Sobre todo en el caso de los desplazados, ¿cuáles serían los compromisos que asumiría el estado para detener la aceleración de la pobreza?

Los educadores y las escuelas son fundamentales para el proceso de reconstrucción de las poblaciones afectadas, tal y como señala Alvarado (2012), las escuelas deberán evitar el academicismo que pondere saberes sobre otros y estimulando a los involucrados a observar con atención, invitarlos a generar interpretaciones que impidan la repetición. De esta forma el docente puede tomar parte activa en la pedagogía de la memoria, procurando que los silencios de los masacrados sea escuchado. El uso saludable de la memoria deberá contener características éticas que impidan las trampas señaladas.

Transformar miradas para dar sentido a la realidad, es aprehender a ver la realidad de otra forma, observar lo múltiple, articularlo en situaciones socioeconómicas, políticas, culturales, étnicas, musicales. Joubert-Solano (2010), Muñoz (2005). Los autores señalados han mostrado cómo la música forma parte de las identidades y resistencias de los pobladores.

En síntesis la narrativa sirve para la reconstrucción de los procesos de paz, toda vez que los sujetos se sientan incluidos en ella. La identidad narrativa utilizada en la educación permitirá escuchar la voz del otro, en una relación mediada por el ethos y el acto perlocutorio donde la convivencia de diversas u opuestas voces tienen cabida como medio para conocer la afectación que la palabra tiene en las conductas, en la valoración propia y de otros, facilitando la escucha en la alteridad y el diálogo respetuoso y atento a la diversidad, a los contrarios para habitar ese mundo lleno de otros mundos. (Cunnin, 2004), (Castillo, s/a)

Al narrar, los sujetos devastados por la guerra tienen la posibilidad de terminar con su condición de víctimas y llegar a ser sujetos activos, capaces de tomar decisiones, de reconfigurar su ser en el mundo, el sentido de vida perdido. Realizar una reconstrucción de su historia buscando ser aquello que es y a la vez trascender el momento aterrador que menoscaba la identidad y construir una nueva a partir de ese pasado.

Esta narrativa contendrá dolores y desgarramientos productos de la injusticia y de la impunidad, conociendo el sentido ontológico de la existencia a la manera de Nietzsche para trascenderlo con el amor fati, el amor a aquello que necesariamente se es sin perder la posibilidad de vivir, incluyendo cualquier sueño, aspiración o fantasía, para generar un crisol donde ocurra la transformación de gusano a mariposa. Metáfora que posibilita la ruptura y la creación de un sentido de vida.

Será deber de las instituciones, de los gobiernos, dar apoyo a las comunidades para lograr su desarrollo y autonomía al asegurar necesidades básicas de alimentación, salud, educación cultura, y sobre todo de salud mental, más no desde un lugar hegemónico que observe a los individuos como desechos.

El Estado, junto con las comunidades, deberá hacer frente a los conflictos que surgen de ello, asumir la responsabilidad, dar respuesta al otro como sujeto ético inmerso en una dialéctica frente a la multiplicidad y multiculturalidad de los pueblos

siempre en resistencia. (Agudelo, 2001)

La pequeña cosmovisión de amos y esclavos tendrá que ser modificada por la comprensión holística de la tierra, la naturaleza, los ritos, mitos, músicas y hábitat que acompañan y constituyen a los pueblos, eso compromete la simple idea de negocio, de producción a través de la muerte y sacrificio del planeta y de los seres humanos, puesto que el neoliberalismo considera a los sujetos tan sólo como piezas reemplazables para aumentar sus ganancias.

Para concluir: construyamos un mundo donde quepan todos los mundos tal y como lo han hecho nuestros hermanos en resistencia: indígenas, zapatistas, purépechas, negros, afros, raizales y palenqueras. (Wade, 1997).

Conclusiones

La Psicología Social Comunitaria es un ámbito de investigación de la psicología en el cual, el objeto de estudio son los colectivos y/o comunidades a partir de factores sociales y ambientales, a fin de realizar acciones orientadas al mejoramiento de las condiciones de vida de la gente a partir del fortalecimiento de su comunidad. La metodología que utiliza privilegia un enfoque territorial, participativo para quienes están involucrados en sus procesos de intervención, intentando generar cambios de largo plazo en los sistemas sociales en los que esos grupos están insertos.

El uso de los términos psicología comunitaria (PC) y psicología social-comunitaria (PSC) suelen significar un mismo campo profesional, en particular el nombre psicología social-comunitaria tiene su origen en la necesidad de diferenciación disciplinar percibida por los grupos de profesionales psicólogos de Centro y Sudamérica a finales de los años setenta, en lo que comúnmente ha sido denominado Crisis de relevancia de la psicología social. Como bases fundamentales de esta propuesta es posible identificar el trabajo en terreno, aplicado sobre problemas concretos in situ (en el lugar de manifestación del fenómeno social), con un carácter participativo que permite involucrar a diversos actores en un contexto determinado resguardando el protagonismo de los sectores más vulnerables en la búsqueda de sus propias soluciones, este es seguramente el aspecto que hace de la psicología social un área de estudio de la psicología clínica.

La narrativa es una herramienta más para ayudar a las poblaciones con estas problemáticas, no requiere más que de una gran escucha y vocación de servicio. Espero estos párrafos en algo contribuyan a detener la destrucción.

La guerra destroza individuos, causa muertes no solo individuales sino de todo un pueblo que padece hambre, escases y violencia.

El hecho de vivir violencia causa estragos en la personalidad, puede causar desde estrés postraumático, psicosis, estrés, depresión y los consiguientes suicidios. Se trata como psicólogos comunitarios de generar vida y una buena vida a la que todos aspiramos en la medida de nuestras posibilidades.

Es muy triste ver cómo pueblos tan unidos, con valores tan arraigados desde sus ancestros son violentados por intereses políticos, económicos y sociales. Son pueblos ricos en cultura, en tierra fértil para sembrar y esa se convierte en sus desgracias pues grupos rapaces, ávidos de poder y dinero, los usan para sus fines sin importarles los derechos, los valores ni nada, actúan como psicópatas, destruyendo a la población, llenando sus cuerpos de miedo y terror para hacerlos dóciles.

Referencias bibliográficas

Agudelo, Carlos Efrén. (2001) El Pacífico colombiano: de "remanso de paz" a escenario estratégico del conflicto armado. Las transformaciones de la región y algunas respuestas de sus poblaciones frente a la violencia. Cuadernos de Desarrollo Rural (46).

Alvarado, S.V., Ospina H.F., et. al. (2012) Las escuelas como territorio de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. CLACSO. Argentina.

Aponte, David. Guerra y violencias en Colombia: herramientas e interpretaciones, (2011). Siglo del hombre editores.

Arocha, Jaime, (1999^a). Ombligados de Ananse: hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales.

Arocha, Jaime, (1999). Redes polifónicas deshechas y desplazamiento humano en el Afro pacífico colombiano. En: Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales, editado por Fernando Cubides y Camilo.

-
- Arfuch, Leonor, (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*/Año 13. No. 42, Julio-Septiembre, pp. 131-140. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*/ISSN 1315-5216, CESA-FCES-Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Arocha, Jaime, (1992). Los negros ante la nueva Constitución Colombiana de 1991, *América Negra*, no. 3, pp. 39-56.
- Barrón, A., Lozano, P. y Chacón, F. (1988): *Apoyo social y Autoayuda en A. Martín, F. Chacón y M. Martínez*, Psicología Comunitaria, Madrid, Visor
- Castillo Figueroa, Giovanni ¿Posconflicto o perpetuación de la guerra? Coca, narcotráfico y actores armados en el Afropacífico rural de la Costa Cauca. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (en prensa).
- Cococauca, (2015). Desplazamiento masivo en el Consejo Comunitario del Alto Guapi, territorio de comunidades negras en el Pacífico caucano. Cococauca (blog), 23 de mayo. Consultado el 23 de mayo de 2015. <http://cococauca.org/2015/05/23/desplazamiento-masivo-en-el-consejo-comunitario-del-alto-guapi-territorio-de-comunidades-negras-en-el-pacifico-caucano/>
- Cunin, Elisabeth, (2004). *Métissage et multiculturalisme en Colombie. Le Noir entre apparences et appartenances*, Paris, L'Harmattan, collection Connaissances des Hommes, IRD, 300 pp.
- Diario El Tiempo, (2015). Autoridades municipales de Guapi, en alerta por número de desplazados, *El Tiempo*, 25 de mayo de 2015. Consultado el 28 de mayo de 2015. <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/desplazados-en-el-municipio-de-guapi/15825677>
- Friedemann, Nina S. de, (1992) *Negros en Colombia: identidad e invisibilidad*, América negra, no.3, pp. 25-34.
- García López, Diana Angelica y Josué Adrián Hernández Rodríguez, (2010). *El movimiento guerrillero en Colombia. Análisis de la perspectiva ideológica de las FARC-EP, (2002-2009)*. UNAM
- Garibay Sotelo, Salvador. (2016) *Cosmogonía y Mitología Michhuaque*. <http://www.purepecha.mx/threads/5190-Cosmogon%C3%ADa-y-Mitolog%C3%ADa-Michhuaque>
- Heidegger, Martin. (1986) *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Joubert-Solano, Violeta. *Musiques afrocolombiennes, (2010). Création musicale, imaginaire identitaire et patrimonialisation. Géographie et cultures 76: Géographie des musiques noires.*
- Kierkegaard, Sören. (1959) *Concepto de angustia*. Espasa Calpe.Madrid, La Jornada. Estados. (2015) Lunes 20 de abril <http://www.jornada.unam.mx/2015/04/20/estados/029n1est>
- Montero Mariza, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós. *Tramas Sociales*.
- Mosquera, José E. *El fracaso de las políticas afro (2015) (Colombia)* <http://www.elespectador.com/opinion/el-fracaso-de-politicas-afro>
- Muñoz, P. *Las mujeres en las músicas populares, (2005). Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, convergencia.uaemex.mx, 37, enero-abril 2005, ISSN 1405-1435, UAEM, México, Universidad del Cauca, Colombia*
- Narcoviolenca (2016) En <http://www.narcoviolenca.com.mx/2016/05/el-pueblo-indigena-purepecha-que-se.html>
- Payne, Martin. (2000) *Terapia narrativa*. Paidós
- Restrepo, Eduardo, (1997). *Antropología en la modernidad: identidades, etnicidades y movimientos sociales en Colombia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología.
- Ricoeur, Paul, (2003), *Tiempo y narración*. Siglo XXI, México.
- Santoyo, Alvaro, (2006). *Marco Conceptual Política de Patrimonio Inmaterial. Investigación para la definición de un marco conceptual de la política sobre patrimonio cultural inmaterial en Colombia*. http://www.icanh.gov.co/secciones/patrimonio_cultural/intro.htm, puis Observatorio de Patrimonio Cultural MIA, dans la rubrique Documentos.
- Sevilla Peñuela, Manuel Enrique, (2009). *Las músicas tradicionales como instancias de producción cultural: el caso de Villa Rica (Cauca)*. *Revista Javeriana*. Vol 28, no. 55. Sevilla Peñuela.

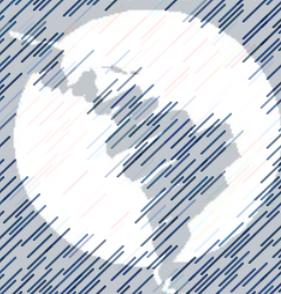
Velorios y Santos vivos. Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, (2008). Ministerio de Cultura. Museo Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Wade, Peter, (1997), Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia, trad. Ana Cristina Mejía Vélez, Bogotá, Siglo del hombre editores. 415 pp.

Zapata Jiménez, Myriam Alba. (2010) La construcción simbólica del tejido social: adaptación y protección de la población en situación de desplazamiento forzado. Tesis. Doctor en Estudios Latinoamericanos UNAM



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS