

Trayecto de Formación "Pilares de la educación de Jóvenes y Adultos/as"

Apunte de trabajo N° 2: La Justicia Curricular

Documento de trabajo para la construcción del Diseño Curricular de la Modalidad Jóvenes y Adultos/as - Río Negro

Elaborado por la Comisión mixta de escritura curricular:

Jessica **Contrera**

Silvia **Lavayén**

Alejandro **Montero**

Ezequiel **Sarobe**

Alicia **Schiuma**

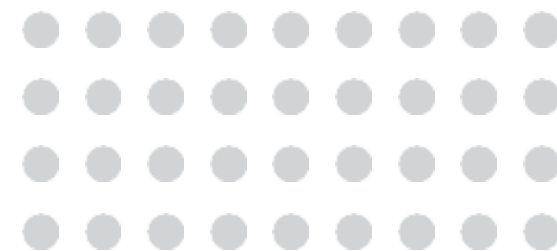
DEJA - UnTER

Introducción

En el apunte de trabajo N° 1, hicimos referencia a la noción de Educación como acto político, lo que resulta relevante ya que nos permite reflexionar acerca de algunos aspectos de las pedagogías críticas decoloniales y el lugar de la interculturalidad en estas posturas – siempre abiertas al debate– que hacen a la Educación de Adultos/as y a nuestra vida social en general.

Para este segundo momento, les proponemos introducirnos en la noción de Justicia Curricular como principio fundamental a la hora de pensar en el sentido de una propuesta educativa para la Educación de Jóvenes y Adultos/as en la provincia de Río Negro. Pensamos en un Diseño que atienda los intereses de todos/as los/as estudiantes de la Modalidad, conformada por una heterogeneidad de estudiantes de diversas expresiones culturales, provenientes de diferentes olas migratorias y de los pueblos originarios.

Pensamos en una Educación de Jóvenes y Adultos/as situada, en la cual sus protagonistas transitan experiencias que tienden a construir una sociedad más justa, pluricultural y multicultural. En este sentido, la Justicia Curricular que propone este Diseño se inscribe en la idea de la educación como espacio para promover un ámbito de igualdad, equidad, libertad y de respeto del derecho a la Vida,¹ en la búsqueda de Justicia Social.



¹ En este marco de pensamiento, nos referimos al derecho a la Vida, entendiendo la Vida desde una cosmovisión no eurocéntrica donde se combinan los derechos de la Naturaleza con los de Occidente. Cusicanqui - Souza Santos, 2014.

La justicia Curricular

Hacer Justicia Curricular implica partir del sujeto de la educación, es decir, ubicar a los/as estudiantes en el centro de la tarea educativa, lo que supone el rescate de la tradición oral, visibilizar sus intereses cognitivos y sus problemáticas concretas, sus saberes, haceres, sentires y pensares para forjar entre todos/as una educación intercultural. Esto requiere un trabajo colectivo de construcción de identidades culturales y de intervención en decisiones de políticas públicas rionegrinas no solo pensando al sujeto como un ser individual, sino también en su posibilidad de transformador de la sociedad.


Para hacer “Justicia Curricular en clave de Justicia Social”, Carlos Cullen nos lleva a pensar el acto educativo como un acto ético y justo, porque existe una responsabilidad en dicho acto. Somos responsables de la “respuesta” que damos al Otro pensándolo desde la Alteridad² como aquel distinto de mí, al cual no puedo reducir a mi mismidad porque esto sería violentarlo, invisibilizarlo, imponiéndole un modelo de ser y de saber.

Entendiendo lo ético como una dimensión necesaria para responder a la interpelación del Otro en tanto diferente de mí, se vuelve un imperativo cuestionar las formas de pensar y entender el mundo desde el pensamiento único que marcó la Modernidad.³ Esto implica establecer las condiciones para la construcción de subjetividades—otras que nos creen y nos recreen como sujetos, que respondan a las problemáticas de nuestro suelo. Más que ser docentes, “tenemos que saber estar en el suelo que habitamos para construir nuevas subjetividades que se impongan a un modelo de sujeto etnocéntrico y hegemónico” (Cullen. 2014).



² La Alteridad refiere a una relación de reconocimiento por aquel sujeto que tengo enfrente, que es distinto a mí y que en tanto otro-que-no-soy-yo, se torna necesario para constituirme como yo. A la vez que yo lo acepto como otro diferente a mí, se hace posible el reconocimiento de su vida, su existencia y sus derechos negados. Nos referimos a un Otro concreto: despolitizado, subalternizado, oprimido, a diferencia de un Otro pensado como abstracción.

³ Época definida por procesos históricos que modificaron el “mundo medieval” e inauguraron nuevas explicaciones sobre la realidad. Se produjo a partir de acontecimientos tales como el cambio al paradigma antropocéntrico, la conquista de los territorios extraeuropeos y los cambios en la tecnología y la producción de alimentos y bienes. Se impuso gradualmente el paradigma positivista de las ciencias, de la razón como creadora del mundo y el progreso como horizonte del ser humano; el sistema capitalista y otras configuraciones sociales en las cuales Europa se autoproponía como centro “civilizador” del mundo, a través de la colonialidad del poder (globalización).




En relación con la imposición del modelo positivista de la ciencia que caracteriza, entre otros aspectos, a la Modernidad, vuelven a resonar los planteos de revisión y análisis de qué conocimientos nos proponemos construir en este espacio público que es la escuela. Dicho en otras palabras, creemos necesario desandar la “colonialidad del saber”, lo que nos conduce a revisar los principios de validez del conocimiento que damos por legítimo.

En las prácticas pedagógicas cotidianas, creemos que pensar la Justicia Curricular también es determinar qué contenidos son pertinentes para trabajar con determinado grupo. Indudablemente, la selección se realiza siempre desde una mirada sociopolítica que no es neutra. Desde el siglo XIX se ha privilegiado una forma de ver el mundo desde el paradigma positivista, según el cual es necesario preparar a los/as estudiantes desde la impronta de un modelo cientificista y académico que responda funcionalmente a un modelo de sociedad, poniendo énfasis en lo económico-productivo y demonizando lo político. En estas sociedades regidas por los postulados de la Modernidad, la escuela tiene como objetivo reproducir los conocimientos “bancarizados” necesarios para perpetuar el sistema capitalista.

La Modernidad establece, por un lado, un modelo de desarrollo basado en la colonialidad del poder ejercido por los países “desarrollados” sobre los países explotados, profundizando la acumulación originaria del capital a partir del extractivismo epistémico y de los recursos naturales. La crítica al modelo positivista y a sus principios subyacentes cuestiona esta necesidad de desarrollo de los países clasificados como periféricos, subalternizados.

Por otro lado, la crítica al paradigma positivista de la ciencia permite revisar las ideas de progreso como la meta de las sociedades civilizadas y, a su vez, reflexionar sobre la idea de que, a través de la razón (que separa la relación sujeto/objeto), se llega al conocimiento, caracterizándolo como atemporal, ahistórico, objetivo y neutro. Estas características le confieren una validez universal, aplicable a todo el mundo y en todo momento. Sin embargo, se pasa por alto que todo conocimiento es construido en un contexto socio-histórico determinado, es subjetivo y su carácter “universal” es sólo “local y situado”, con condiciones de validez que son las que el paradigma positivista eurocéntrico acepta.

En este paradigma, el conocimiento es tanto fundamento como instrumento para justificar la explotación. Mignolo critica esta idea de conocimiento entendiéndolo como geopolíticamente situado. No se trata de cambiar unos conocimientos por otros, sino de incorporar y reconocer como válidos los conocimientos negados, subalternizados por la cultura occidental hegemónica. La exclusión o subalternización de estos conocimientos es lo que Santos (2009) da en llamar “epistemicidio”. En otras palabras, es necesario reflexionar dónde se produce el conocimiento, cuál es la distancia jerárquica con otros conocimientos y cómo se impone, para no seguir siendo colonizados en relación con el saber.




La consolidación del modelo positivista en la construcción del conocimiento tiene, entonces, dos procesos: uno en la construcción de un saber universal, y el otro, de concentración y distribución geopolítica que fluye desde los centros a las periferias. En ambos intervienen relaciones sociales de poder que jerarquizan saberes en detrimento de otros que son subordinados e invisibilizados. Esta discriminación cognitiva es uno de los problemas que enfrenta la dimensión epistémica de la “colonialidad del poder”, proceso por el cual la Modernidad impone y clasifica a través de la negación del Otro. Los procesos de exclusión, opresión y explotación social son producidos, por un lado, en sincronía con la negación e invisibilización de los saberes populares, tradiciones ancestrales; y, por otro, mediante la subordinación a otras formas de conocimiento, especialmente las avaladas por los métodos científicos del Norte (norteamericanos y europeos hegemónicos).

Así las cosas, vuelven a resonar los planteos de revisión y análisis de qué conocimientos nos proponemos construir en este espacio público que es la escuela, pues si lo ético es responder a la interpelación del Otro en tanto diferente de mí, se vuelve un imperativo cuestionar las formas de pensar y entender el mundo como pensamiento único marcado por la Modernidad con la imposición del modelo positivista de la ciencia. En palabras de C. Walsh (2005), desandar la “colonialidad del saber entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y 'científicas', elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría de raza” nos conduce a revisar los principios de validez del conocimiento que damos por legítimo.

Creemos que estos marcos epistémicos–otros nos permitirán abrir puertas a un proyecto civilizatorio cuestionando el concepto antropocéntrico, con una idea de progreso que avasalla la naturaleza y desvirtúa la dignidad humana, cosificando la Vida. Esto nos lleva a pensar en propuestas–otras “que buscan des–centrar a la humanidad de su posición dominante y fin último, proponiendo una relación de equilibrio y armonía con la Naturaleza que incorpore las ideas de sabiduría de nuestros pueblos, las creencias, los mitos como formas–otras de enseñar y aprender. Para construir un Diseño basado en los principios de la “Justicia Curricular” es necesario pensar en la Justicia Cognitiva en pos de una Justicia Social. Siguiendo a Santos (2009), la justicia social no es posible sin una justicia cognitiva, premisa que expresa la idea de que, para alcanzar la justicia social, es fundamental revisar las formas a través de las cuales conocemos el mundo y los modos de construir y validar los saberes.

Proponemos, entonces, una idea de diseño curricular que contemple la interculturalidad de manera crítica, pensada desde marcos epistémicos más abiertos, que dé lugar a la diversidad cultural rionegrina, ayudándonos a pensar en formas–otras de validar y legitimar “nuestros conocimientos” en función de esta



diversidad. Consideramos que, desde esta perspectiva, podremos hacer Justicia Curricular teniendo como marco las ideas que plasmamos acerca de cómo entendemos la justicia social y la justicia cognitiva, sin caer en “epistemicidios”.

La igualdad de oportunidades en torno a la Justicia curricular

Al pensar la educación desde la Justicia Curricular, resulta pertinente retomar el debate acerca de qué entendemos por “hacer justicia”, teniendo en cuenta la “igualdad de oportunidades”. De afirmar esto, estamos reconociendo que hay “desigualdad” en el punto de partida, por lo que nos deberíamos abocar a generar condiciones, durante el proceso de escolarización, a fin de tener la oportunidad de alcanzar los mismos logros. Pero sabemos que esto es una expresión de deseo, toda vez que la desigualdad en el “inicio de todo proyecto que emprendamos”, o sea en el punto de partida, se legitima en el acto de educar. Precisamente, este es el desafío de las políticas educativas en relación con la justicia social (Tedesco, 2012).

Algunas apreciaciones sobre los saberes socialmente productivos

En este sentido, queremos traer a la discusión la relación educación y trabajo en nuestra Modalidad de jóvenes y adultos/as, discusión que ya presenta Simón Rodríguez en 1830 cuando señala la necesidad de enseñar a trabajar a los cholos y cholas para que no se sometan ni al yugo imperialista ni al yugo marital.⁴ Esta postura emancipadora es la que nos interesa rescatar para este debate, y lo que queremos es presentar algunas ideas en torno a esta relación no necesariamente conflictiva.

Sabemos que los requerimientos de formación para el trabajo desde la escuela se hacen hoy imprescindibles toda vez que el trabajo, para la población económicamente activa, es un imperativo en sus proyectos de vida. Sin embargo, es deseable abordar aquellos conocimientos que o bien son puramente instrumentales o bien nos permiten generar una postura crítica de estos conocimientos. Es decir, ubicarlos geopolíticamente, situarlos geo-corporo-históricamente. Se trata, entonces, tanto de abordar los saberes del trabajo (que muchos de nuestros/as estudiantes traen a la escuela) como de propiciar aquellos que faciliten el análisis de las propias experiencias laborales en términos de emancipación y revisión crítica de posiciones subalternas.

Brusilovsky (2012) llama a este tipo de trabajo en el aula “práctica crítica”, y la entiende como aquella en que “no se disocia la práctica pedagógica de la práctica política”. A través del conocimiento crítico, se recuperan los saberes socialmente productivos de los/as estudiantes para generar una práctica transformadora en la relación educación-trabajo y en las relaciones de poder colonial.

⁴ Simón Rodríguez. Serie Maestros de América Latina. Minuto 15:48 a 17:02.

https://www.youtube.com/watch?v=De7_PqIUKvU

JUSTICIA CURRICULAR

Resumiendo, hacer Justicia Curricular se enmarca en la posibilidad de que la Educación de Jóvenes y Adultos/as de Río Negro se inscriba en la **Justicia Social**.

Para entender la Justicia Curricular es necesario hablar de la **Justicia Cognitiva**, lo que nos lleva a reconocer qué conozco, qué es lo que sé y cuáles son las condiciones en las cuales se construye ese saber o conocimiento. Implica, también, cuáles son los mecanismos de legitimación y la posición jerárquica de unos conocimientos sobre otros (geo-corpo-localización / geopolítica del conocimiento)

● Hacer Justicia Curricular...

- es promover la construcción de un Diseño desde el Sujeto, el/la estudiante como centro a partir del/la cual se elabora la propuesta pedagógica y didáctica;
- es legitimar los saberes populares, ancestrales, desde la relevancia que tienen para las distintas comunidades junto a los saberes construidos por las comunidades científicas;
- es incorporar saberes construidos a partir de los intereses de los/as estudiantes, su relevancia social y su carácter significativamente productivo;
- es tener presente que los saberes y conocimientos en juego deben estar situados en nuestra realidad: rionegrina, patagónica, argentina y latinoamericana;
- es concebir la relación social entre sujetos, el Otro como distinto a mí;
- es fomentar prácticas educativas que promuevan equidad, igualdad, libertad, Derecho a la Vida;
- es pensar en la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta las diferencias en cuanto al punto de partida;
- es construir propuestas pedagógico-didácticas de manera colectiva.

Si te interesa profundizar sobre los temas expuestos en este Apunte, te sugerimos los siguientes textos y videos:

Bibliografía

Brusilovsky, S. y Cabrera M. E. (2012). Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. CREFAL. México.

https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=225&Itemid=252

Cullen, C. Conferencia (2014). "Los desafíos éticos que constituyen la Educación". 2º Ciclo de charlas: Los desafíos actuales para la Justicia Social. Universidad Nacional de Lanús. **Minuto 14:31 hasta 22:10**. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=m7Zc-nEwvfU>

Cusicanqui, S. Souza Santos, B. (2014) Entrevista. **Minutos 1:18:42 a 1:22:38**

<https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>

Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Ed. Siglo XXI. 1ra ed.

Mignolo, W. (2003). "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder". Entrevista a W. Mignolo por Catherine Walsh. Polis. Rev. Latinoamericana. CISPO.

URL: <http://polis.revues.org/7138>

Restrepo, E. y Rojas, A. (2009). Introducción crítica al pensamiento descolonial. Maestría de Estudios Culturales. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Javeriana. Bogotá.

Rodriguez, L. (2011). "Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos." Rev. Decisio. No 30. Set-Dic. 2011. pgs. 55-60. Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos.

Santos, Boaventura De Sousa (2009). Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI. México.

Tedesco, J. C. (2012). Educación y justicia social en América Latina. Pról. Ricardo Lagos. Col. Educación. Ed. Universidad Nacional de San Martín. FCE. 1ra Ed.

Walsh, Catherine. (2005). "Introducción: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad" en: Catherine Walsh (ed.), Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala-Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, Catherine (2017). "¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala" en Garcia Diniz, Alai., et. al. (orgs.) Poética y política del lenguaje en proceso de descolonización. Pedro & João Editores: São Carlos, Brasil. Disponible en:

<http://catherine-walsh.blogspot.com/2017/10/interculturalidad-y-decolonialidad.html>

Si hay algún otro aporte que consideres valioso, compártelo con nosotros/as a través de la Dirección de tu Escuela.