

Las Ciencias Sociales: Al otro lado del discurso neoliberal

Jorge Mario Flores Osorio, Luis Huerta-Charles y Omar Alejandro Bravo

Editores académicos



U NIVERSIDAD
DE TIJUANA | *cut*

U Editorial
Universidad
Icesi

Las Ciencias Sociales: Al otro lado del discurso neoliberal

Jorge Mario Flores Osorio, Luis Huerta-Charles y Omar Alejandro Bravo

Editores académicos

LAS CIENCIAS SOCIALES: AL OTRO LADO DEL DISCURSO NEOLIBERAL

© Jorge Mario Flores Osorio, Luis Huerta-Charles y Omar Alejandro Bravo
(editores académicos) y varios autores.

Universidad de Tijuana CUT y Universidad Icesi, 2020
268 pp.; 17x21,5 cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-5590-34-2 / 978-958-5590-35-9 (PDF) / 978-958-5590-36-6 (ePub)

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.5.2020>

Palabras clave: 1. Ciencias sociales, 2. Psicología social, 3. Sociedad, 4. Discurso neoliberal

Código Dewey: 320.513

Primera edición: Julio de 2020

© Universidad de Tijuana CUT

Rector:

Jesús Ruiz Barraza

Vicerectora:

Yeni Marmolejo Mariscal

Directora de Investigación y Posgrado:

María Lorena Pulido Ríos

Avenida J. 1010, Colonia Altamira

Tijuana, Baja California, México.

Teléfono: (664) 687 9400

<http://www.udetijuana.edu.mx>

© Universidad Icesi

Rector:

Francisco Piedrahita Plata

Secretaría General:

Martía Cristina Navia Klemperer

Director Académico:

José Hernando Bahamón Lozano

Coordinador editorial:

Adolfo A. Abadía

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali-Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334

E-mail: editorial@icesi.edu.co

<https://www.icesi.edu.co/editorial>

Diseño y Diagramación: Alejandra Moreno Acevedo

Impreso en Colombia y México. *Printed in Colombia y México*

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares expertos.

Las instituciones coeditoras de esta obra no se hacen responsables de las ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por los autores. El contenido publicado es responsabilidad exclusiva de los autores, no refleja la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de las Universidades coeditoras, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.

ÍNDICE

- Prólogo. 2020 el año que estremeció al mundo para pensarlo desde las ciencias sociales 5. Álvaro Díaz Gómez
- Al otro lado del discurso neoliberal: Actos de resistencia en el mundo 11. Luis Huerta-Charles
- Meditaciones teóricas y metodológicas para el estudio de los procesos histórico-culturales 29. Antonio Padilla Arroyo
- Fundamentos socio-antropológicos y epistemológicos de la pedagogía crítica latinoamericana 47. Rolando Pinto Contreras
- Pedagogía comunitaria: Diseñando sinergias educativas con la comunidad 87. Carlos Calvo Muñoz
- Writing Narratives with Mexican Bilingual Students: Participatory Action Research Explorations 99. Johanna Esquivel
- Escuela y comunidad: desafíos y cuestiones para la psicología 115. Raquel Souza Lobo Guzzo, Adinete Sousa da Costa Mezzalira, Ana Paula Gomes Moreira & Izabella Mendes Sant'Ana
- Reflexiones sobre el legado y papel histórico de la psicología social comunitaria en México 129. Oscar Manuel Martínez Camarillo
- Neoliberal Psy-Practices in Greece 141. Sofia Triliva & Athanasios Marvakis
- Academics and politics: intersectionality and systemic violence 157. Ian Parker
- Desafíos actuales de la Paz y la Guerra en Mozambique. Notas para una lectura psicoanalítica 171. Bóia Efaime Júnior
- La rebeldía zapatista como arma y pauta para la crítica de la disciplina psicológica 205. David Pavón-Cuéllar
- Colonización del pensamiento psicológico latinoamericano 233. Jorge Mario Flores Osorio
- Los múltiples atravesamientos de la intervención y la investigación con familiares de víctimas de desaparición forzada en el conflicto armado colombiano 249. Omar Alejandro Bravo

PRÓLOGO

2020 EL AÑO QUE ESTREMECIÓ AL MUNDO PARA PENSARLO DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Alvaro Díaz Gómez
Universidad Tecnológica de Pereira
Grupo de investigación en estudios políticos y jurídicos

En 1919 John Reed publica la primera edición de su obra: “diez días que estremecieron al mundo” donde da cuenta de su vivencia sobre una transformación sociopolítica en ciernes, “la revolución de octubre”, como la denomina el autor. Al parafrasear este título bien se puede decir “2020 el año que estremeció al mundo para pensarlo desde las ciencias sociales”.

¿Se debe pensar el mundo solo desde las ciencias sociales? ¡No! Sin duda que por los acontecimientos derivados de la epidemia del COVID-19, generador del CORONAVIRUS, todas las ciencias, disciplinas profesiones y quehaceres deben repensar sus fundamentos y maneras de aplicación, pero, en el presente caso, nos centraremos en las ciencias sociales objeto de este libro, para ayudar en el propósito que se traza en su respectivo capítulo Jorge Mario Flores Osorio, y que denomina, *Colonización del pensamiento psicológico latinoamericano*. Él nos dice “deseo que los postulados del presente artículo se conviertan en aportaciones epistemológicas para la reflexión con respecto a la psicología, sobre todo en lo que corresponde a problemáticas concretas de la población latinoamericana”.

Al día de hoy, marzo 30 de 2020, se reportan a nivel mundial 738.546 personas infectadas y 35.006 personas muertas como consecuencia del COVID 19. Esto implica que lo que empezó en una provincia (Whuan, China) expresión de lo local, ahora se encuentra diseminado por 203 países, concreción de lo global y ambos son materialización de lo que hace unas décadas se empezó a denominar lo glocal. Pero aquí hay un giro pues esto implicaba de lo global a lo local, mientras que lo que ahora se presenta va en vía inversa: de lo local a lo global. Por lo que su denominación bien puede ser Localglobalización (locaglob).

En ella se expresan procesos que han sido de interés de las ciencias sociales y que cuentan con respaldo teórico tales como globalización, multitud, individuo, individualismo, control, autonomía, política, biopolítica, medioambiente, miedo, sociedad red, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, liberalismo, comunitarismo, republicanism, ciudadanía planetaria, neoliberalismo. En el

presente libro se pueden reconocer ideas que con sutileza van en ese sentido y que son un aporte realizado por Sofia Triliva, Athanasios Marvakis con su artículo *Neoliberal psy-practices in Greece*.

Frente a la pandemia del coronavirus se muestran acciones que privilegian el desarrollo del capital financiero, el libre mercado, en últimas de desarrollo del neoliberalismo, sobre la vida humana, esto se reconoce en la rapidez o demora para tomar medidas de salud pública tales como: cierre de fronteras, limitación en el uso de medios masivos de transporte, impedimento de uso de zonas públicas como parques, balnearios, bares, cafés, restaurantes, el fomento del teletrabajo y con ello su contrapeso: el funcionamiento con sus mínimos de requerimiento presencial, de personas en todo el sector productivo, cambios en las modalidades de enseñanza de los niveles de primaria, secundaria y todas sus expresiones en el nivel de la educación superior, pasando de la educación presencial a la educación virtual con lo que adquieren importancia los textos de los profesores Rolando Pinto Contreras: *Fundamentos socio-antropológicos y epistemológicos de la pedagogía crítica latinoamericana*; y de Carlos Calvo Muñoz, *Pedagogía comunitaria: diseñando sinergias educativas con la comunidad*, estos dos textos aunque se centran en perspectivas particulares abren opciones para pensar la educación en un sentido más general.

El privilegio del neoliberalismo sobre la vida humana genera tensiones que han sabido presentar las ciencias sociales, tales como ¿es el mercado autónomo? ¿Cuál es su grado de autonomía? ¿Debe ser regulado? ¿Hasta dónde? ¿Se debe distribuir el capital? ¿A quienes? ¿Cómo? ¿Tiene razón de ser el Estado? ¿Debe ser un Estado fuerte o débil? ¿Debe intervenir o solo ser un mediador en el funcionamiento de la sociedad? De esto y de manera crítica, nos habla Huertas, en su texto *Al otro lado del discurso neoliberal: actos de resistencia en el mundo* sobre el neoliberalismo y que aparece como capítulo del presente libro.

El texto que nos propone David Pavón-Cuéllar y desarrollados bajo el título, *La rebeldía zapatista como arma y pauta para la crítica de la disciplina psicológica*, se me antoja como un referente para pensar y explicar los procesos de confinamiento de poblaciones de países enteros, quienes deben hacer global el imperativo ¡quédate en casa! ¡lávate las manos! ¡No le des las manos a otra persona! ¡mantente alejado de los otros! ¡mínimo a un metro! Lo que hace que se piensen y se pongan como agenda pública, lo que hasta ahora eran reflexiones exclusivas de las ciencias sociales tales como: ¿qué es lo humano? ¿Qué nos hace humanos? ¿Qué es lo público? ¿Qué lo privado? ¿Hasta dónde va lo uno respecto de lo otro? ¿Cuáles son sus entrecruces? ¿Cómo enfrentar el calentamiento global? ¿Nos debe importar el medio ambiente?

La pandemia del coronavirus, nos lleva a nuevas prácticas y expresiones de y desde nuestros cuerpos por lo que adquieren relevancia preguntas del orden ¿qué es el cuerpo? ¿Qué es la corporeidad? ¿Permite el confinamiento en casa que pensemos sobre nosotros mismos? Entonces ¿potenciamos la reflexividad? Con ello ¿ampliamos nuestra subjetividad? O, por el contrario ¿somos aún más, sujetos sujetados? Estos interrogantes, desde otras claves de interpretación pueden encontrar ciertos asideros para ser pensados desde el trabajo que nos comparte Omar Alejandro Bravo: *Los múltiples atravesamientos de la intervención y la Investigación con familiares de víctimas de desaparición Forzada en el conflicto armado colombiano*. Aunque él nos advierte “los nuevos paradigmas redimensionan el lugar del sujeto del conocimiento, reconociendo el papel que la propia subjetividad del investigador tiene en su relación con el objeto de análisis. De esta forma, en el contexto de la investigación, la intervención del sujeto modifica al objeto analizado”.

Y, Si no podemos transitar, circular, interactuar físicamente ¿existe lo comunitario? ¿Cómo se expresa? ¿Cómo protestar si la plaza pública ya no es un lugar habitable? Estas preguntas que se yerguen como un desafío al pensamiento, pueden tener un asidero de referencia para su desarrollo en el texto que de manera colectiva escriben Raquel Souza Lobo Guzzo, Adinete Sousa da Costa Mezzalira, Ana Paula Gomes Moreira, Izabella Mendes Sant’Ana, bajo el título, *Escuela y comunidad: desafíos y cuestiones para la psicología*; y se complementa con lo propuesto como Reflexiones sobre el legado y papel histórico de *La psicología social comunitaria en México*, por parte de Manuel Martínez Camarillo.

‘Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades’, así se titula un texto escrito por Martha Nussbaum en 2010, en él plantea la importancia de las humanidades para el desarrollo de la sociedad. Pero tal lugar -extensible a las ciencias sociales- será viable, se podrá entender, siempre y cuando se vea como el capital (con su lógica inherente) no es el único elemento que ayuda en la emergencia de lo humano. De allí que textos como el que nos propone Bóia Efraime Júnior, *Desafíos actuales de la paz y la guerra en Mozambique: notas de una lectura psicoanalítica* nos ayuda a volver la mirada hacia las teorías que desde las humanidades y las ciencias sociales critican estas lógicas neoliberales que deshumanizan.

Los capítulos *Writing narratives with mexican bilingual students: participatory action research explorations*, de autoría de Johanna Esquivel, y *Academics and politics: inercctionnalyty and systemic violence*, de Ian Parkes, son un buen referente para apreciar cómo desde la teoría y reflexionando contextos específicos, se puede aportar a la respuesta de las siguientes preguntas que nos genera el actual contexto de confinamiento: ¿Cómo construir las normas para que sean asumidas? ¿Cómo

hacer que los ciudadanos cambien sus hábitos para enfrentar una pandemia? ¿Cómo reconocer que debe primar el interés general sobre el particular? ¿Cómo convivir en el ámbito del hogar, que se supone era el espacio de lo privado? ¿Cómo se expresa la solidaridad en situaciones límite como las derivadas de las condiciones de vida -desconocidas hasta el momento- que nos ha correspondido vivir durante el primer trimestre del 2020?

Como se reconoce, estas respuestas no las tienen las ciencias naturales o fácticas, quienes tienen sus propios campos de indagación y actuación tales como: saber dónde se originó la epidemia que se transformó en pandemia, qué virus causa el coronavirus, cuál es su secuencia genética, cómo se propaga, cómo se puede evitar, y fundamental ¿cuál es la vacuna que puede frenarla?

Las respuestas a las preguntas que hasta aquí se han formulado corresponden a las ciencias sociales y de ellas se da cuenta en el presente libro, que de manera acertada se titula *Las ciencias sociales: al otro lado del discurso neoliberal*. En él, se asume de manera clara y directa que aquellas son ciencias y recogen una tradición que ya desde el informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales (Wallerstein, 1996) las caracterizan, a saber: su desprendimiento de la filosofía en el siglo XVII; su recorrido para posicionarse en el concierto del conocimiento académico; su centralidad en el conocimiento; la referencia que ellas hacen al mundo empírico, que puede ser indagado mediante el uso del método científico, sin que este se reduzca al experimento de laboratorio. Ideas para tener un contexto de argumentación en este sentido se pueden encontrar en el capítulo que se presenta texto bajo el título *Meditaciones teóricas y metodológicas para el estudio de los procesos histórico-culturales* del profesor Antonio Padilla Arroyo.

Todo lo anterior se puede enmarcar para efectos reflexivos y de producción de un nuevo conocimiento que esté “al otro lado del neoliberalismo” en el planteamiento que en su texto presenta el profesor Omar Bravo quien dice “desde el momento en que la realidad se recorta, a partir de la pregunta que el investigador hace de ella, existe una dimensión subjetiva presente. Esa dimensión subjetiva responde a una construcción que también obedece, en buena medida, a cuestiones histórico-sociales que llevan al investigador a dimensionar a esa realidad a partir de un determinado posicionamiento ideológico, no siempre consciente o asumido” He aquí mi postura.

REFERENCIAS

- Caracol Radio (2020). Estos son los países y territorios afectados por el Coronavirus. https://caracol.com.co/radio/2020/02/13/internacional/1581619078_125272.html
- Reed, J. (1919/2008). Diez días que estremecieron al mundo. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.22.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires, Katz.
- Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México, siglo XXI.

AL OTRO LADO DEL DISCURSO NEOLIBERAL:
ACTOS DE RESISTENCIA EN EL MUNDO
Luis Huerta-Charles, **(EEUU-MÉXICO)**

SOBRE EL NEOLIBERALISMO

Las democracias modernas han existido el tiempo suficiente para que los capitalistas neoliberales aprendan cómo transformarlas. Ellos han dominado las técnicas de infiltrar los instrumentos de la democracia –el sistema judicial “independiente”, la prensa “libre”, el parlamento– y amoldarlos a sus propósitos.

Arundhati Roy, 2004 (Traducción personal del autor)

El epígrafe de Arundhati Roy es muy ilustrativo del proceso por el cual el neoliberalismo globalizado ha controlado nuestro mundo, a grado tal que nos ha cambiado la vida y los significados que le asignamos a la misma. Este cambio empezó a fraguarse abiertamente desde la década de 1980, cuando Ronald Reagan, ex-presidente de los Estados Unidos, y Margaret Thatcher, ex-primer ministra del Reino Unido, iniciaron una política económica que llevó al capitalismo a una dimensión inhumana y salvaje (Chomsky, 1999; Mészáros, 1995). El neoliberalismo es el paradigma económico dominante en nuestro tiempo, y ha desarrollado políticas y procesos muy específicos que le permite a cierto grupo de intereses privados controlar la vida social para maximizar sus ganancias personales. Es muy claro que cuando el neoliberalismo abrió sus puertas, el libre mercado empezó a controlar todos los procesos del mundo para que un grupo reducido de capitalistas pudiera seguir aumentando sus ganancias indiscriminadamente; motivo por el cual Chomsky (1999) afirma que en este sistema de libre mercado las ganancias son más importantes que las personas.

El neoliberalismo establece coaliciones entre grupos de interés que forman una alianza hegemónica (Apple, 1998), para lograr que sus objetivos prevalezcan y nada perturbe sus intenciones de obtener más ganancias. Estas alianzas y coaliciones se constituyen de grupos neoconservadores, dueños de los medios de comunicación, políticos que se adaptan a los deseos del capital y les crean los espacios y regulaciones para que sigan lucrando siempre que les retribuyan con millonarias ganancias por sus servicios, y una nueva clase media ávida de ascender y allegarse de recursos económicos. Todos trabajando conjuntamente hacia el mismo fin. No es un grupo homogéneo, pero sí con un mismo proyecto (Apple, 1998; 1999; Mészáros, 2001). Esta alianza hegemónica es guiada por la visión neoliberal que se caracteriza por impulsar políticas de libre mercado que valoran y promueven la mejora de las empresas e instalar, lenta pero constantemente, el consumismo en los ciudadanos. Al mismo tiempo rechazan la intervención del Estado/Gobierno para que no limite o controle las decisiones del libre mercado, ya que ellos catalogan al Estado como incompetente y burocrático (Chomsky, 1999).

De tal forma que todo lo público es denostado, lo etiquetan de malo, mientras lo privado es elevado, considerado bueno por naturaleza.

No es un pleonasma mencionar que el sistema capitalista bajo el que vivimos en estos momentos es neoliberal, porque queremos enfatizar que el capitalismo llegó a niveles inhumanos extremos en esta etapa en donde el neoliberalismo tomó el control del sistema de producción actual. Es un capitalismo neoliberal. En ese sentido es muy ilustrativa la descripción que hace Samir Amin (2008, p.30) para entender las alianzas que establecen la política y los políticos con el neoliberalismo para cuidar y mantener sus intereses, tomando como ejemplo el papel que desempeñan los organismos económicos internacionales en el control de los países del mundo:

El nombre imperialismo ya no puede ser conjugado en plural como se hacía en períodos históricos previos. Ahora es un imperialismo colectivo de la triada de los Estados Unidos, Europa y Japón. En este sentido, el interés común que comparten los oligopolios que componen esta triada prevalecerá sobre sus conflictos (comerciales) de interés. Este carácter colectivo del imperialismo se expresa a través del manejo del sistema mundial de los instrumentos comunes que usa esta triada. En el plano económico se encuentra la Organización Mundial del Comercio (el ministerio de las colonias de la triada), el Fondo Monetario Internacional (la agencia colectiva de recolección económica), el Banco Mundial (ministerio de propaganda), y la OCED y la Unión Europea (establecidos para prevenir que Europa abandone el [neoliberalismo]). En el plano político, existe el G7/G8, las fuerzas armadas de los Estados Unidos y la OTAN. La domesticación y marginación de las Naciones Unidas completa este paisaje.

(Traducción personal del autor; el agregado [neo] es mío)

Puede decirse que las alianzas neoliberales han cumplido de manera excelente con la aplicación de las estrategias de dominio que han diseñado porque han seguido controlando las políticas que deciden nuestras vidas en el mundo durante las últimas tres décadas. Han logrado identificar y/o exterminar cualquier acción de grupos o individuos que puedan poner en riesgo sus propósitos; de tal manera que todos aquellos que piensan diferente a la idea del libre mercado como el rector de nuestras vidas, automáticamente se convierten en sospechosos para el sistema y son limitados, controlados, excluidos o exterminados. A pesar de esas acciones de poder y autoritarismo fascista, el modelo neoliberal se presenta a sí mismo como equivalente de democracia y libertad, espejismo bajo el cual justifica toda acción que proteja sus intereses. Como lo señala McChesney (1999), esta perspectiva se plasma en las ideas de Milton Friedman (1962), el más famoso gurú neoliberal, cuando menciona en su libro *Capitalism and Freedom*

(capitalismo y libertad) que debido a que el hacer ganancias es la esencia de la democracia, cualquier gobierno que establezca políticas antimercado está siendo antidemocrático por definición.

Sin embargo, a pesar de presentar las políticas sociales y económicas del neoliberalismo como sinónimos de democracia y libertad en su afán de liberar las finanzas y el mercado, de hacer que la oferta y la demanda determinen nuestras vidas, de fomentar la privatización de los bienes sociales que son vistos como simples mercancías, y de conseguir quitar de su camino a cualquier gobierno que mantenga propósitos locales y nacionalistas considerados como “proteccionistas”, han creado condiciones que van en contra de cualquier ideal democrático: un incremento desorbitado de la inequidad social y económica que ha llevado de la pobreza a la pobreza extrema principalmente a los grupos oprimidos que ya de por sí han sido históricamente marginados; una afectación desastrosa al medio ambiente mundial; una economía global inestable que mantiene en la zozobra al mundo; y una bonanza sin precedente de los más ricos del mundo. Arundhati Roy (2002) muestra claramente las inhumanas contradicciones de este capitalismo globalizado:

En los diez años anteriores [Roy señalaba aquí de 1992 al 2002], el ingreso total del mundo se incrementó en un promedio de 2.5% por año. Y aún el número de pobres en el mundo se incrementó en 100 millones. De las 100 economías más grandes, 51 son empresas, no países. El 1% de la población ubicada en la parte superior de la escala de ingresos del mundo tiene el mismo ingreso combinado que obtiene el 57% en el fondo de la escala.

(Traducción personal del autor)

EL TRABAJO EN EL DISCURSO NEOLIBERAL

Otra de las aterradoras consecuencias que el neoliberalismo ha generado en el mundo fue develada por Kevin Bales (1999) en su libro *Disposable People* (Gente desechable): la existencia de una nueva esclavitud dentro de la economía mundial. Bales (1999) señala que las condiciones de pobreza extrema en que vive la gran mayoría de la población del planeta, han llevado a que las personas acepten contratos de trabajo falsos y dolosos a través de los cuales pierden literalmente su libertad. Dichas estrategias “contractuales” los sujetan a deudas creadas por sus empleadores y “enganchadores” (transporte, alimentación, alojamiento...) y terminan perdiendo años de vida productiva bajo ese yugo de explotación. Jornaleros en campos de cosecha y producción,

mujeres sometidas a la prostitución o al trabajo de servicio doméstico en donde son explotadas y se encuentran en condiciones casi de “secuestradas”, son parte de la nueva cara de la esclavitud moderna. Las ganancias obtenidas por los patrones mediante esta esclavitud moderna denominada “contrato” son mucho más elevadas que las que se obtenían con la esclavitud “por propiedad” que se conoció históricamente. Ahora, cuando el esclavo moderno ya no sirve o ya se le explotó su fuerza de trabajo al máximo, es simplemente desechado. Esto ha convertido a los seres humanos en “herramientas desechables” para la producción y la generación de ganancias.

Además de la esclavitud moderna, el trabajo en general dentro del sistema neoliberal es de una explotación al máximo, donde el trabajador no es importante como persona, sino como una pieza más en la maquinaria de producción de ganancias para los capitalistas neoliberales. Los trabajadores son manipulados para que internalicen que la “globalización,” que ha sido promovida y usada por el sistema mismo, “los obliga” a hacer menos con más, aunque eso implique despedirlos sin derechos, sin otorgarles ninguna garantía social. En los países donde las leyes laborales obligan a las empresas a darles permanencia en el trabajo a los trabajadores que completen seis meses laborando para ellos, los trabajadores firman contratos por cinco meses y días para que no generen derechos laborales a las empresas, por ejemplo. Esta tendencia puede verse claramente en las reformas laborales implementadas en países como México durante los últimos tres años. Por ese motivo los trabajadores tienen menos derechos y pueden ser despedidos sin que medie ningún esfuerzo sindical o de algún tipo que haga las empresas detenerse por eso. Un ejemplo claro de esto es la reforma laboral actual para los maestros en México, indica que los profesores son ahora considerados como sujetos administrativos, no profesionales de la educación, y si no logran acreditar un examen escrito, no un examen que valore sus habilidades docentes en la práctica, en tres oportunidades serán removidos de su trabajo. Esta maniobra legal-laboral hace que el sindicato no tenga ya ninguna función concreta en la defensa de los trabajadores.

EL NEOLIBERALISMO Y LAS POLÍTICAS GUBERNAMENTALES

Las políticas neoliberales, como las que hemos mencionado con anterioridad, están en completa oposición con el concepto de una democracia abierta y participativa. En otras palabras, la naturaleza parásita del capitalismo lo hace impedir que las democracias crezcan. Puede decirse que el capitalismo es el gran enemigo de la democracia. Chomsky (1999) muestra las formas históricas en que el capitalismo ha actuado buscando el control global desde antes de que el neoliberalismo se consolidara como tal. Una de ellas es la intervención —generalmente de tipo militar

para lograr un control inmediato e implementar las doctrinas de shock económico (Klein, 2007) —en los países cuyos gobiernos son considerados débiles porque mantienen una visión de gobierno con énfasis social. Vale la pena citar a Chomsky (1999; p. 23) en extenso:

En febrero de 1945, documentos del Departamento de Estado [de los Estados Unidos] prevenían que América Latina prefiere “políticas desarrolladas para lograr una distribución amplia de la riqueza y elevar los estándares de vida de las masas,” y están “convencidos de que los primeros beneficiarios del desarrollo de los recursos de un país deben ser las personas de ese país”. Estas ideas son inaceptables: los “primeros beneficiarios” de los recursos de un país son los inversionistas de los Estados Unidos, mientras que América Latina cumple su función de servicio sin preocupaciones irracionales acerca del bienestar social o de un “excesivo desarrollo industrial” que podía infringir los intereses de los Estados Unidos.

(Traducción personal del autor)

Estas estrategias de opresión y destrucción económica del capitalismo neoliberal lograron su objetivo, ya que sí obligaron a los países latinoamericanos a aceptar los programas de ajuste estructural del FMI y BM, los cuales ordenaban la privatización, desregulación y liberación del comercio. Por ejemplo, en la década de 1970, los llamados ‘países capitalistas’ persuadieron —o forzaron— a los gobiernos de los llamados “países tercermundistas” a detener la industrialización por sustitución de importaciones. No se deseaba en realidad que Latinoamérica continuara manteniendo programas de industrialización, como lo menciona Chomsky (1999) en la cita anterior, bajo el amparo de sus nuevas industrias locales y sus aranceles proteccionistas. Cuotas de importación, control en el tipo de cambio, licencias especiales para la importación de bienes capitales y los préstamos subsidiados para las nuevas industrias, implicaba la regulación por parte del Estado sobre el comercio exterior y su inversión. Por eso fue que, a principios de la década de 1980, el capitalismo global impuso coerción sobre los gobiernos latinoamericanos con sus políticas de libre mercado.

Como se ha afirmado previamente, el control global ha sido una meta de los políticos neoliberales desde el término de la segunda guerra mundial para lo que se crearon el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Es necesario apuntar de inicio que estos organismos económicos internacionales responden a intereses de grupo y no actúan en función de buena voluntad, ni del valor de la responsabilidad o del cuidado del otro. Desde la perspectiva de las fuerzas del mercado, esos

organismos financieros están delineando y dando forma a las políticas sociales y económicas que implementan los países que necesitan de su apoyo monetario.

Para fundamentar dicho análisis sigo las ideas de McLaren y Farahmandpur (2005) y de Delgado-Ramos y Saxe-Fernández (2005). A mitad de 1944, en New Hampshire, se celebró la conferencia Bretton Woods convocada bajo la iniciativa de los Estados Unidos. El propósito de la reunión era establecer los mecanismos necesarios que permitieran a los Estados Unidos generar un nuevo orden económico especialmente durante y después de los tiempos de la segunda guerra mundial, a fin de evitar que se repitiera cualquier situación cercana a la gran depresión de la década de 1930. Como resultado de la conferencia se crearon el Banco Mundial (que inició como el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo) y el Fondo Monetario Internacional. El ex-presidente de los Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, pretendía que esos organismos reflejaran el control que los Estados Unidos tenían sobre los dineros mundiales.

Por ese motivo, coincidiendo con Delgado-Ramos y Saxe-Fernández (2005), esos organismos no deben ser considerados simplemente organismos de apoyo económico a los países en desarrollo, sino instrumentos de estado y clase de los Estados Unidos. Al interior de esos dos organismos, Estados Unidos controla la mayoría de los votos posibles, lo que les da el poder de decisión. En ese sentido, las políticas que emanan de esos organismos financieros hacia los países que están supeditados a aceptar las condiciones que les sean impuestas, tienden a ser políticas que se enfocan más en promover los beneficios de las clases económicas dominantes y del libre mercado.

Estos ejemplos sirven para ilustrar las formas en que las políticas neoliberales buscan construir las condiciones necesarias para que un grupo pequeño de capitalistas siga teniendo el control global del mundo. Sin embargo, no debemos pensar que la globalización es algo que el neoliberalismo ha generado en estos tiempos porque, desde 1848, Marx (1848/1969) nos advirtió acerca de esa característica que el capitalismo como sistema tenía. Aún y cuando Marx no lo llamaba globalización específicamente (Chattopadhyay, 2002; Mészáros, 2001; Van Cap, 2002), su descripción de las estrategias de expansión del capitalismo son una clara explicación del proceso que vivimos en nuestros días. Marx (1848/1969; p.112) tuvo mucha claridad sobre esto y es importante citarlo ampliamente:

La necesidad constante de expandir los mercados para sus productos mueve a la burguesía hacia toda la superficie del planeta. Tiene que anidarse en todas partes, instaurarse en todas partes, establecer relaciones por doquier.

La burguesía, al explotar el mercado mundial, ha dado a la producción y al consumo de todos los países un sello cosmopolita. A pesar del gran disgusto de sus opositores, ha quitado los cimientos nacionales de la industria. Las viejas industrias nacionales han sido destruidas, o son diariamente destruidas. Han sido arrolladas por otras nuevas, cuya instauración es un problema de vida o muerte para todas las naciones civilizadas; por industrias que ya no trabajan con las materias primas del país, sino con materias primas traídas de regiones remotas; industrias cuyos productos se consumen no solo localmente, sino en cualquier parte del planeta. En lugar de las viejas necesidades que requerían para su satisfacción los productos del país, ahora encontramos nuevas necesidades que reclaman para su satisfacción los productos de tierras y climas remotos. En lugar de la reclusión y autosuficiencia local y nacional, ahora tenemos relaciones en todas direcciones, una interdependencia de naciones. Y lo que acontece con la producción material, acontece también con la producción intelectual. Los productos intelectuales de las naciones se convierten en propiedad común...

(Traducción personal del autor)

Desafortunadamente para la mayoría de la población mundial, el capitalismo neoliberal potenció esas características del capital en las últimas tres décadas. No podemos ubicar al capitalismo fuera de un contexto global, en expansión constante para la búsqueda de más ganancias. Por ese motivo, Mézáros (2001) señala que no hay manera de que el capitalismo pueda restringirse a sí mismo porque su escala de ambición por más ganancias lo lleva a buscarlas en todo el planeta, como Marx lo señalara en 1848. Paradójicamente, el proceso de globalización ha excluido de los beneficios sociales y económicos del mismo proceso económico global a la mayor parte de los seres que habitamos este mundo, como atinadamente lo señala Dussel (2002). Huerta-Charles y McLaren (2012) apuntaron que el mercado global no ha entregado a las personas del mundo todos los beneficios que sus defensores públicos prometieron; contrario a eso, como se mencionó previamente, las políticas económicas neoliberales han sido un desastre que ha causado serias y dolorosas consecuencias sobre las personas más oprimidas. Esto llevó a McLaren (2011) a aseverar que no es una exageración decir que, en este capitalismo neoliberal globalizado, la sobrevivencia de la humanidad está en juego.

NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

Si consideramos que el modelo neoliberal se ha filtrado de manera persistente en todos los aspectos de la vida, la educación no podía quedar exenta de ello. Un ejemplo claro de ello es la forma en cómo se han ido perfilando los currículos universitarios, los de formación de maestros, los planes de estudio de educación básica y las formas en que debe enseñarse. Al mismo tiempo se ha domesticado a los sindicatos de los trabajadores de la educación para que no opongan resistencia a las políticas neoliberales en educación. El caso más reciente es la desaparición, en la acción no en lo legal, del sindicato de maestros en México que era uno de los sindicatos más grandes de América Latina. Con movimientos legales a través de reformas constitucionales se le quitó todo poder de acción sobre los despidos, contrataciones y ascensos en la carrera docente, reduciéndolo a ser un administrador de pensiones/jubilaciones y de la venta de seguros de autos y de vida a sus miembros. El neoliberalismo no desapareció el sindicato de los maestros porque lo necesitaba como comparsa de apoyo y validación a sus políticas; sin embargo, muy poco campo de acción se le dejó al que era considerado el sindicato más grande y poderoso de América Latina con las reformas neoliberales en educación. Los líderes sindicales se convirtieron en un grupo más de la alianza neoliberal, como una nueva clase política que decide ponerse al servicio del neoliberalismo a fin de recibir ganancias económicas que los permitan mejorar sus condiciones de vida.

Por tal motivo, no obstante que las políticas del capitalismo neoliberal mantienen en el discurso un enfoque social y económico, su impacto tiene profundos alcances en la reestructuración —¿o quizá la destrucción?— de los sistemas educativos de los países sometidos a sus condicionamientos económicos. ¿Por qué es esto necesario para el capitalismo neoliberal? Porque necesita formar ciudadanos que puedan adaptarse y aceptar las formas en que el sistema está haciendo las cosas, formar ciudadanos que crezcan con amnesia histórica, que se vuelvan consumidores compulsivos, apáticos e individualistas, que no se preocupan por el sufrimiento o el bienestar del otro que comparte el mundo con ellos. Por eso es obligado para el neoliberalismo determinar el control de los procesos educativos de los países. Eso lo ha logrado a través de las agencias financieras como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la OCDE que condicionan apoyos a los países a cambio de que implementen las políticas sociales, financieras y educativas que ellos consideran más útiles para el libre mercado y la libre intervención del capital internacional en los países menos desarrollados.

Un ejemplo reciente de esta intervención neoliberal es el caso de México. En el momento en el que toma posesión de la presidencia Enrique Peña Nieto en el año 2012, la oficina de la OCDE en México le entregó una serie de recomendaciones sobre cómo

organizar las políticas de estado en la competencia de mercado, en lo hacendario, laboral, energético, hidráulico, ambiental, del sector salud y, por supuesto, la educativa. Con la misión de lograr un desarrollo “incluyente” (OCDE, 2012), el presidente en turno siguió la mayoría de las recomendaciones tal cual se las presentó la OCDE.

Es fundamental señalar que la OCDE organizó sus propuestas sobre análisis parciales ya que se basaban en estadísticas de otros países de la organización que no tienen las mismas condiciones económicas y de estructura que México y con esos datos presionó para que en México se realizaran reformas agresivas a fin de lograr mayores beneficios para los capitalistas neoliberales del mundo. La OCDE dijo a México que,

... estima que la aplicación de un programa moderado de reformas podría elevar, alrededor de medio punto porcentual, el crecimiento potencial de México, que actualmente se ubica cerca del 3% anual.

...

Estas tasas de crecimiento podrían elevarse hacia niveles del 4% anual sostenido o más, en el mediano plazo, en función de la intensidad de las reformas, especialmente si la calidad de la regulación de México supera el promedio de la OCDE y se acerca a la de las economías con mejor desempeño de la Organización. Un avance de tal magnitud *contribuiría a elevar el ingreso per cápita de México, de su nivel actual, cercano a una cuarta parte del de Estados Unidos, a casi la mitad del nivel estadounidense al final del horizonte de proyección (2030).*

(p. 5; las itálicas son del autor)

Esto indicaba que, si las reformas que se aplicaran eran agresivas, en el mediano plazo —para el 2030— el ingreso per cápita en México iba a ser la mitad del que se tendría en los Estados Unidos, situación inverosímil ante las condiciones tan cambiantes de la crisis y recesión económica que vivimos, pero sobre todo que tales aseveraciones se hicieron basadas en datos estadísticos porque no se analizaron a fondo las razones y condiciones de la crisis que se vive en los Estados Unidos actualmente. De haberlo hecho así, se derrumbarían dichas proyecciones ante los niveles de desempleo existentes en los Estados Unidos, los millones de habitantes que no tienen acceso a servicios de salud mínima, el aumento de las personas en pobreza extrema, y las condiciones de vida en los barrios de clases bajas, por poner un ejemplo. Alejo y Torres (2013) señalan que la OCDE no ofrece sustento para fundamentar estos pronósticos, y pensar que vamos a elevar el ingreso per cápita a niveles de la mitad del ingreso de los Estados Unidos, sería pensar que la economía de los Estados Unidos tendría que estancarse por años y que la de México seguiría creciendo a ritmo sostenido para que se lograsen esos niveles.

Con estrategias como esas, la OCDE ha estado influyendo en las políticas educativas de México y de los países en vías de desarrollo desde hace tiempo. En 2010, la OCDE publicó un documento con estrategias que llevarían a que el sistema educativo mexicano alcanzara una “mejor calidad”, solo dos años antes de que se le entregaran las nuevas recomendaciones —2012— al nuevo presidente del país. Las políticas sugeridas por la OCDE en el 2010 se cristalizaron con mayor claridad en el 2013, en las acciones de la nueva administración. Las acciones sugeridas para alcanzar los niveles de calidad en la educación que México “requería” olvidaron, como siempre sucede, analizar a fondo lo que la misma OCDE denomina “desafíos estructurales”. Al no analizar esos desafíos estructurales, la OCDE prefirió ignorar las causas profundas de los mismos —entre ellas el modelo económico neoliberal—, y se alejó de la realidad del por qué existen y prevalecen esos desafíos estructurales que consecuentemente afectan al sistema educativo.

El análisis solamente se enfocó en enlistar las acciones del sistema educativo que se habían realizado hasta ese momento dentro del contexto de los desafíos estructurales, puso como foco de atención la barrera que significaba el sindicato nacional de maestros en México como parte central del problema (OCDE, 2010; ver capítulo 2). Al mismo tiempo, se expuso la necesidad de que los docentes fueran evaluados rigurosamente en su desempeño a través de exámenes estandarizados, los que en apariencia demuestran lo que cada maestro puede saber de ciertos conocimientos sobre educación y enseñanza, pero no puede llegar a valorar ni cercanamente el quehacer pedagógico y mucho menos las condiciones socioculturales de los mismos. Sin embargo, dicha idea desembocó en una reforma constitucional al artículo que organiza la educación en México, lo que generó todo un aparato burocrático para la evaluación del ingreso, promoción y permanencia de los docentes. Procesos que antes realizaba el sindicato de maestros.

En general, las políticas educativas neoliberales se han centrado en la aplicación de sistemas rígidos de rendición de cuentas, basados principalmente en la aplicación de exámenes estandarizados diseñados desde fuera de las escuelas, esto hace suponer que los y las profesoras no son capaces de desarrollar una evaluación objetiva y confiable. Se les supone como no profesionales y se enfocan en su “profesionalización” a través de exámenes estandarizados también. Esta estandarización intensiva ha provocado que un gran número de maestros y escuelas se organicen únicamente para enseñar o preparar a los estudiantes a contestar los exámenes y no para que aprendan los contenidos y habilidades curriculares ni mucho menos los procesos básicos de una ciudadanía crítica.

Otras veces, la “profesionalización” estandarizada de los maestros los lleva a descuidar lo esencial de su trabajo de enseñanza para dedicar más horas de estudio para lograr pasar los exámenes que los evalúan a ellos/ellas.

Sin embargo, la educación sigue siendo vista como un posible negocio para controlar y explotar. Como ha pasado en Chile y Estados Unidos, gradualmente se van aplicando en otros países estrategias comerciales encubiertas como lo son los préstamos bancarios para pagar los costos semestrales de las clases e inscripciones a nivel universidad, lo que lleva a la reducción gradual y constante del monto y el número de becas otorgadas a estudiantes de escasos recursos como antes se hacía cuando los estados nacionales cumplían con un enfoque social. La inversión en educación se ha constituido en un buen negocio porque las ganancias son exponenciales. Como Delgado-Ramos y Saxe-Fernández (2005) reportan, la inversión en educación superior, por ejemplo, está mostrando niveles de ganancias muy altos donde los inversionistas han llegado a ganar el 240% del dinero que invierten. Un ejemplo interesante de la corriente privatizadora es la Universidad de California (UC) en Berkeley. La UC Berkeley firmó un contrato con una empresa multinacional para recibir 25 millones de dólares de financiamiento a sus proyectos de investigación y educativos, cediendo a cambio los derechos de patentes de todos los descubrimientos del área de microbiología y biología. Delgado-Ramos y Saxe-Fernández (2005) señalan que casos similares también se están presentando en la UNAM.

La esencia del neoliberalismo se escondió de nuevo detrás de la nueva democracia y la libertad (aunque es solamente del mercado). De nueva cuenta, el sistema económico neoliberal salió bien librado y no se puso en duda si el modelo podría ser capaz de proporcionar alternativas de empleo seguro y bien pagado a los estudiantes que se gradúan de la educación superior. Tampoco si el sistema podía mejorar el salario de los maestros en relación de todo el trabajo que representa enseñar con calidad y formar ciudadanos críticos que transformen al país. Menos si el sistema debiese apoyar a que los estudiantes recibieran una educación gratuita en lugar de hacerlo que se endeudaran con créditos bancarios para pagar con intereses los costos de las clases e inscripciones a las universidades; o si el sistema debiese seguir habilitando o no los edificios escolares de educación básica en lugar de dejar la carga del mantenimiento y funcionamiento a los padres de familia y maestros de las escuelas.

AL OTRO LADO DEL DISCURSO NEOLIBERAL

Como se ha estado argumentando, el sistema capitalista globalizado con su discurso neoliberal ha estado modificando todos los ámbitos nuestras vidas. Las propuestas que

ha impuesto a los países a través de los organismos financieros internacionales, que son sus instrumentos de control para los países del mundo, giran en torno a la doctrina neoliberal en donde se acepta y actúa casi por fe, porque en ningún momento se pone en duda que el libre mercado y la inversión de capital internacional puedan fallar en mejorar las condiciones de acceso a los bienes sociales de las personas. Sin embargo, como Karel Kosik (1967) lo señaló atinadamente, la esencia del fenómeno (el neoliberalismo) se esconde detrás de lo externo y superficial del fenómeno mismo (neoliberalismo como generador de libertad y democracia). Es decir, el neoliberalismo se presenta como un objeto que da la impresión de que es resultado de condiciones naturales y de esa manera no permite que se le reconozca inmediatamente como el resultado de las actividades sociales y de los intereses de un grupo de personas posicionadas.

Sólo así puede entenderse por qué los ciudadanos aceptan esos mecanismos nuevos de acumulación y explotación que el neoliberalismo ha generado: aumento excesivo de la pobreza, búsqueda incesante de trabajo más barato, crecimiento del trabajo flexible y desregulado, desempleo incontrolable, la ofensiva exterminadora contra los sindicatos y otros sectores de trabajadoras y trabajadores del campo y la ciudad que tratan de resistir esas políticas, “transformar” los recursos naturales y los servicios básicos en productos de consumo que el capitalismo comerciará a las poblaciones de los países, que al final del análisis son los dueños de esos mismos recursos (por ejemplo el agua y el gas).

Por lo tanto, me parece fundamental que para entender y develar la esencia de las propuestas que la OCDE, el BM, y el FMI prescriben para que los países “en vías de desarrollo” las apliquen de manera agresiva o con mayor intensidad —lo que sería la doctrina de shock que ha seguido el capitalismo neoliberal (Klein, 2007)—, como alternativas para alcanzar “el desarrollo incluyente”, debemos pensarlas de manera dialéctica y fomentar oportunidades para que las personas desarrollen ese tipo de análisis, que alcancen cierto nivel de concienciación. Si se logra construir esa conciencia social que analice críticamente las propuestas neoliberales se incrementarán las posibilidades de cambiar las condiciones de vida que este capitalismo neoliberal nos ha impuesto tan inhumanamente.

Kosik (1967) explica que los fenómenos tienen siempre una verdad oculta, lo que él llama la esencia de la cosa misma. Para que la podamos comprender tenemos que develarla, buscarla detrás de las manifestaciones empíricas o superficiales del fenómeno. Sin embargo, lo fundamental es que presupongamos que esa verdad oculta existe, tener una conciencia firme de ello. Esto es realizar un movimiento reflexivo de comprensión. Es un proceso dialéctico de conocer la realidad que implica que

consideremos que la realidad no está presente en su totalidad en las expresiones superficiales de la misma —como el creer que el libre mercado sabe qué es lo mejor para nosotros o que actúa siempre en nuestro beneficio—, porque esas manifestaciones superficiales pueden ser creadas específicamente para alcanzar propósitos particulares de un grupo determinado y manipular la percepción y aceptación social sobre las mismas.

Esa pseudocomprensión puede destruirse con el proceso de pensamiento dialéctico. Este proceso inicia por analizar la pseudorealidad para comprender las múltiples determinaciones y las relaciones que le han dado forma a lo que esa pseudorealidad es en este momento. Es fundamental conocer todos los elementos posibles —históricos, económicos, políticos, sociales, y culturales, por mencionar algunos de ellos— que dan sentido a esas relaciones. Después de ese análisis, debemos regresar a pensar de nuevo la realidad y examinar las diferencias que encontremos entre la (pseudo)realidad que se nos había “permitido” ver, y la realidad que encontramos y que parte de reconocer que la praxis de los seres humanos es la que construye y determina lo que es esa realidad, y de rechazar la noción de que la realidad es algo fijo y naturalmente determinado.

Siguiendo la lógica de entender las múltiples relaciones que determinan la pseudorealidad neoliberal que vivimos en estos tiempos, los autores que colaboran en este libro *Las Ciencias Sociales: Al Otro Lado del Discurso Neoliberal*, nos proveen con visiones más elaboradas dialécticamente de la realidad que son contrarias a la que el sistema quiere que internalicemos. Los autores emprenden, con base en experiencias específicas de sus contextos particulares, una reflexión desde el pensamiento dialéctico para develar la esencia del neoliberalismo, a través de analizar las múltiples determinaciones que componen esa realidad pseudocncreta y una visión nueva de lo concreto real.

Los autores nos comparten diversos actos de resistencia que han vivido en el mundo, desde México, Chile, Argentina, Colombia, y Brasil hasta Grecia, Estados Unidos, Inglaterra y Mozambique. Cada experiencia presentada en el libro está integrada de reflexiones que invitan a ver la realidad en su complejidad, en sus multideterminaciones, no en una perspectiva unidimensional como la visión del libre mercado quiere hacerla ver. Cada experiencia está permeada del esfuerzo por mostrar una visión que nos permita develar lo que hay detrás de la pseudorealidad que nos ocultan las alianzas que establece el sistema neoliberal para que no percibamos las intenciones del sistema mismo y del libre mercado que, como dijimos anteriormente, son obtener ganancia sobre el bienestar de las personas del mundo.

Los autores desbaratan las visiones del sistema de libre mercado desde experiencias educativas y psicológicas con una base social y comunitaria que nos posiciona al otro lado del discurso neoliberal pues cuestiona cómo el neoliberalismo nos ha

determinado las formas de concebir el mundo que impactan las prácticas educativas y psicológicas que son consideradas dominantes en el mundo occidental. Este libro es una invitación a viajar hacia el otro lado del discurso neoliberal, de tomar el riesgo de revisar otros análisis que no puede ser desechados simplemente como “teorías de la conspiración” por el solo hecho de cuestionar los fundamentos del capitalismo neoliberal y sus prácticas psico-educativas. Es una invitación para viajar a la posibilidad de “ver” una realidad concreta que es diferente a la realidad de “color rosa” que nos presenta el sistema neoliberal y sus aliados. Poco a poco se va llegando el tiempo para tomar el reto de comprender que la realidad no es un acto natural y celestialmente determinado, sino que es construida por seres humanos específicos e históricos, que es producto de la praxis humana y como tal puede ser modificada y transformada. Ya es necesario poner al ser humano al centro de la ética de nuestro tiempo (Dussel, 2001) para preocuparnos por las y los otros que sufren junto a nosotros los efectos devastadores del neoliberalismo para que saquemos al libre mercado del centro de poder que determina nuestras vidas. La esperanza que Paulo Freire (2004) nos compartió para construir un mundo menos feo [sic] que el que tenemos, se ha vuelto ya una necesidad inaplazable de concretar.

REFERENCIAS

- Alejo, J. y Torres, R. (2013/Enero 01). OCDE: ¿Compromiso con el desarrollo incluyente o con el mercado? Tomado del Internet: <http://www.mexicosocial.org/index.php/secciones/pued-en-ms/item/128-ocde-%C2%BFcompromiso-con-el-desarrollo-incluyente-o-con-el-mercado>
- Amin, S. (2008). *The world we wish to see: Revolutionary objectives in the Twenty-First Century*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Apple, M. W. (1999/Abril). Rhetorical reforms: Markets, standards and inequality. *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 1, número 2. Obtenido el 8 de junio de 2000, del sitio de internet: <http://www.tc.columbia.edu/cice/vol01nr2/mwaart1.htm>.
- Apple, M. W. (1998/Spring). Knowledge, pedagogy, and the conservative alliance. *Studies in Literary Imagination*. Vol. 31, número 1; pp. 5-23.
- Bales, K. (1999). *Disposable people: New Slavery in the global economy*. Berkeley y Los Angeles, CA: University of California Press.
- Chattopadhyay, P. (2002/Mayo). Marx on Capital's Globalisation: The Dialectic of Negativity. *Economic and Political Weekly*, Vol. 37, No. 19, pp. 1839-1842
- Chomsky, N. (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York, NY: Seven Stories Press.
- Delgado-Ramos, G. C., y Saxe-Fernández, J. (2005/marzo). The World Bank and the privatization of public education: A Mexican perspective. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3 (1). Disponible en internet en: <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=44>
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2001). Principios éticos y economía desde la perspectiva de la ética de la liberación. *Polylog: Foro para el filosofar intercultural*, 2. Tomado de internet el 30 de agosto de 2003. <http://www.polylog.org/them/2/fcs5-es.htm>.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Huerta-Charles, Luis y P. McLaren. (2012). *Educación pública, democracia y la pedagogía crítica revolucionaria*. Colección Cuadernos de Pedagogía Crítica No. 4. Chihuahua, México: Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones.
- Klein, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. New York, NY: Picador.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto: Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. México, DF: Editorial Grijalbo.
- Marx, K. (1848/1969). *Karl Marx and Frederick Engels selected works*. Vol I. Moscow, Russia: Progress Publishers.
- McChesney, R. (1999). Introduction. En Noam Chomsky, *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York, NY: Seven Stories Press.

- McLaren, P. (2011). Afterword. En S. Best, R. Kahn, A. J. Nocella II, y P. McLaren (Coordinadores), *The global industrial complex: Systems of domination*. Lanham, MD.: Lexington Books.
- McLaren, P. y R. Farahmandpur. (2005). *Teaching against capitalism and the new imperialism: A critical pedagogy*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Mészáros, I. (2001). *Socialism or barbarism: From the “American Century” to the Crossroads*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Mészáros, I. (1995). *Beyond capital: Towards a theory of transition*. London, UK: Merlin Press.
- OCDE. (2012). *México: Mejores políticas para un desarrollo incluyente*. México, DF: Centro de la OCDE en México para América Latina.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. México, DF: Centro de la OCDE en México para América Latina.
- Roy, A. (2004). *An ordinary person’s guide to empire*. Cambridge, MA: South End Pres.
- Roy, A. (2002). Not Again. *Guardian*. Septiembre 26, 2002. Recuperado en enero 2010, de: <http://www.guardian.co.uk/world/2002/sep/27/iraq.politicsphilosophyandsociety>
- Van Cap, Ch. (2002). Marx and Engels on Economic Globalization. *Nature, Society, and Thought*, vol. 15, no. 2; pp. 241-245.

MEDITACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA EL
ESTUDIO DE LOS PROCESOS HISTÓRICO-CULTURALES
Antonio Padilla Arroyo, (MÉXICO)

PRELUDIO

¿Cuáles son las herramientas teóricas y metodológicas de las que se vale el historiador para indagar en el pasado? ¿Acaso no supone una teoría de la historia, es decir, que le permite interrogarse en torno a la naturaleza del conocimiento histórico, del objeto de sus tribulaciones y sus cavilaciones, de la historia misma, de su condición de ciencia, disciplina o arte, y, por añadidura, de su orden ficción o realidad, de su categoría como relato y narración que organiza para hacer inteligible su materia? ¿La historia y la historiografía constituyen explicaciones o interpretaciones? ¿Son ambas cosas a la vez? ¿Acaso el historiador no parte de una idea de sociedad en que vive y lo interroga? ¿No trasluce una idea de sí mismo y de su lugar social e individual en relación con la comunidad académica a la que se adscribe o intenta adscribirse? ¿Cuál es el peso de una y otra en su concepción y en la organización y el orden del pasado? Antes que todo quisiera apuntar una verdad de Perogrullo pero que sitúa la naturaleza y la complejidad de la construcción del conocimiento histórico. La finalidad de la historia es reconstruir el pasado, es decir, su objeto de estudio es el pasado o, para ser más preciso, es el estudio de las acciones humanas en el tiempo las cuales se despliegan en lugares, en territorios, en espacios específicos. En esta tesitura, historia es pasado, pero no todo pasado es historia. Vale aclarar que todo pasado puede ser de interés de la historia o más precisamente del estudioso que se interesa por él. Pero, para serlo es necesaria la labor de “hacerla”, de escribirla, de narrarla; para ello es imprescindible inquirir en él, de interrogarlo. El pasado se hace historia porque acerca de este se hacen preguntas, de tal modo que la historia se elabora, se “fabrica” con interrogantes o, en otras palabras, con problemas de investigación porque sin ellos no hay historia posible, sino sólo pasado como un continuum fluir de múltiples actos e ideas inconexas entre sí y por añadidura ininteligibles para los hombres y las mujeres que, desde el presente, “miran” pero que no atisban en aquel su influencia y sus huellas, no se reconocen en él. A este respecto, cito de memoria un aforismo de Federico Nietzsche: “sólo comprendemos aquellas preguntas que podemos responder” y con el único afán de ilustrar la labor de la historia y de la historiografía o, al menos una postura frente a ambas, pero que creo podría compartirse plenamente, podía parafrasearse de la siguiente manera: “sólo comprendemos el pasado en razón de las preguntas que nos podemos hacer”.

Desde esta perspectiva, la historia es una disciplina científica de tal modo que la historia comparte con todas las ciencias la búsqueda de la “verdad”. En efecto, para el conocimiento científico es un compromiso, no hablo de obligación ni de exigencia moral, sino del sentido y del significado de verdad pero que, en el caso de la historia, es ineludible sostener ante cualquier circunstancia. De nueva cuenta recupero a Nietzsche porque permite dilucidar con mayor claridad y exactitud lo que quiero sostener,

a saber: “Nada es más necesario que la verdad y, con relación a ella, todo lo demás no tiene más que un valor de segundo orden”. Por las implicaciones que tiene para los hombres y las mujeres del pasado que nos han heredado en forma de pensamiento y acción este principio tal vez constituye “el ser y el hacer” de la historia.

Una vez expresadas estas reflexiones, que podrían enmarcarse dentro de la teoría de la historia, de inmediato tengo que establecer una diferencia que es propia del objeto de estudio de la historia y de la “esencia” de esa “verdad”. La “verdad histórica” no está ahí, no se descubre, no se revela; esta no se reconstruye, no se aprehende de una vez y para siempre, se “hace” por medio de un conjunto respuestas que no pueden ser sino provisionales en tanto que pueden resultar poco convincentes o incompletas o, para utilizar una expresión propia de las ciencias duras y de algunas disciplinas que con frecuencia utilizan métodos cuantitativos, son hipótesis que, como todas respuestas preliminares, tienen que ser sometidas a revisión para mostrar su capacidad de comprensión, que sirven para enriquecer nuestra mirada del pasado, lo que, como toda ciencia, conlleva una acumulación de conocimiento y de saberes.

De este modo, dichas respuestas hacen ostensible la necesidad de formular nuevas preguntas las cuales no surgen necesariamente de los las limitaciones y alcances del conocimiento histórico y de la historia sino de las aportaciones y los avances en otros campos de conocimiento del mundo físico o material y del mundo social, de las tribulaciones que enfrentan y que se plantean las sociedades, los grupos o los individuos lo que nos posibilita una idea más completa y compleja del pasado. A estas alturas conviene subrayar que esta situación no es una característica exclusiva de la historia; también aquellas ciencias o disciplinas que han alcanzado un grado de mayor desarrollo de sus corpus teóricos y metodológicos, como pueden ser la física, las matemáticas o la biología.

No obstante, el conocimiento histórico por su propia naturaleza está comprometido con la necesidad de formular nuevas preguntas en la misma medida en que los hallazgos, los saberes que produce son aproximaciones al y del pasado, lo que obliga a continuo retorno porque su sustento no reside en la reproducibilidad de los sucesos y de los procesos ni en la experimentación de los hechos, sino en su capacidad de hacer más completa nuestra idea del pasado y, por añadidura del presente. Su afán científico, acaso su estatuto de científicidad, está en ofrecer una “cierta” imagen del pasado mediante la comprensión, explicación y la interpretación del porqué, cómo, quién y donde se suscitaron las acciones humanas. Su rigor radica en un conjunto de procedimientos teóricos y metodológicos que dan cuenta de su veracidad y plausibilidad, así como de su producto más acabado, los discursos y las narraciones, la producción historiográfica.

Esto no significa que la verdad histórica, la historia misma, sea la suma de verdades. Para retomar una idea Michel Foucault, el saber histórico es en realidad una arqueología en el sentido en que los estratos, los hallazgos historiográficos se sedimentan y se asientan uno sobre otro hasta configurar un edificio complejo y completo que configura la historiografía. Pero esto no es más que el inicio de la tarea de la historia y del historiador. Es la labor que Michel de Certeau define como “operación historiográfica”. Así, uno de los principales problemas que tiene que enfrentar quien se interesa por el pasado es definir y delimitar qué de ese pasado que en un primer momento se presenta como un todo indiferenciado y caótico. Creo que esta es una de las claves o “secretos” de quien se interesa por el estudio del pasado; aquí empieza el arduo trabajo de quien se interesa por él y que necesita ser ordenado mediante el trabajo historiográfico esto es en ordenarlo en un cuadro de relaciones, actores, instituciones y procesos que el historiador organiza, comprende, explica e interpreta todo lo cual se materializa en un relato o narración histórica, es decir, en transformar el pasado en historia en tanto disciplina científica con sus conceptos, métodos y fuentes que el historiador tiene a su disposición. En este sentido, creo que toda historia es historia contemporánea porque el interés por el pasado se origina en las tribulaciones y preocupaciones del presente. En resumen, mientras más cerca estamos de los problemas del presente, mientras más somos contemporáneos de nuestros mismos, más y mejor nos aproximamos al pasado porque estamos obligados a comprenderlos mejor.

El interés por un fragmento del pasado o de todo el pasado nace, sí, de la institución histórica la cual define una agenda de investigación legítima y legitimada por una comunidad académica que decide y que convalida determinados temas y problemas históricos que merecen ser investigados. Asimismo, esa comunidad delimita el tipo y la calidad de las fuentes a las que el historiador o el especialista tienen que recurrir para rehacer y repensar el pasado y convertirlo en historia y en historiografía. Así, la pertenencia a una comunidad de especialistas está determinado por el dominio de un lenguaje y de unas prácticas disciplinares. No obstante, debemos admitir que existe un cierto grado de autonomía del individuo para decidir cómo formular las preguntas desde el presente o, para ser más precisos, desde su presente. De esta manera el individuo que hace del estudio del pasado su profesión, que práctica la historia y que en la medida en que la ejercita se hace historiador, tal y como un artesano hace de su materia prima un largo proceso de reelaboración, de concienzuda reflexión sobre las razones, el sentido o sinsentido de las acciones y de las creaciones humanas, no puede sino estar íntimamente vinculado a su tiempo y a su espacio, a su vida cotidiana. En resumen, considero que la historia es profundamente entretejida con una concepción del mundo

por lo que la historia y la historiografía no pueden ser sino profundamente humanas. Desde luego, esto conlleva un modo de concebirla, definirla y ejercerla y admite que su cultivo implica hacer de ella un estilo de vida en la que el pasado tiene sentido para dilucidar el presente, lo que con frecuencia se olvida.

El pensamiento histórico no debe descartar, desdeñar o negar otras formas de conocimiento sino incorporarlas y más aún fomentar los intercambios con, por ejemplo, la literatura, el arte, la poesía, el periodismo o la fotografía no sólo porque registran y dan testimonio de actividades humanas que podrían pasar desapercibidas tanto al pensamiento como a nuestra experiencia históricas y, todavía más, porque estas ramas del saber son también producto humano; tampoco se deben excluir otros modos de comprender y de relacionarse con la sociedad y con la naturaleza acaso porque constituyen la parte más íntima y menos revelada de la “naturaleza humana”: lo inconsciente, lo subjetivo, lo irracional o, en términos más generales, las mentalidades. A propósito de esta dimensión de lo humano, Carl Gustav Jung ha afirmado que “El inconsciente es la historia de la humanidad desde los tiempos inmemoriales”. Así, podemos afirmar que esas formas de conocer y estar en el mundo también tienen una racionalidad que organiza y orienta las acciones humanas. Asimismo, modo como no incorporar las aportaciones que han hecho los estudios culturales y los estudios poscoloniales para “leer” y acercarnos al pasado no para imponernos sobre este sino para poseer herramientas mentales y modelos de pensamiento que nos permitan una mejor y más completa comprensión del pasado.

De ese modo puede hacerse visible a otros seres con sus lenguajes escritos, orales, gestuales, con sus tradiciones, usos, costumbres, identidades, ofreciéndonos nuevas posibilidades para interrogar al pasado e interrogarnos de nosotros mismos acerca del significado de las culturas, géneros, razas, sobre todo de los grupos subalternos como mujeres, niños, ancianos, entre otros, así como referirnos a ámbitos de la producción material y cultural que están ahí inmóviles y sin vida pero que, sin embargo, son parte del concierto del pasado y del presente y que han sido excluidos o marginados del quehacer histórico. Y aquí me refiero únicamente a las disciplinas sociales y humanísticas, pero de igual modo puede decirse de las relaciones entre la historia y las ciencias naturales y las ciencias exactas y esto sea aún más conveniente cuando se ha puesto en entredicho la idea de ciencia y de sus resultados por corrientes de pensamiento vinculadas al posmodernismo.

Aquí afirmo que es necesario pensar el mundo de otro modo y para esto hay que entrenarnos, formarnos en un pensamiento que tenga como referencia permanente los nexos entre el presente y el pasado, en estar conscientes de las múltiples relaciones del mundo social y del mundo natural lo cual demanda de una manera de concebir

y construir el conocimiento que reconozca que el conocimiento no se propone simplificar nuestro estudio de la realidad sino examinarla a partir su complejidad aunque no siempre sea posible alcanzarla. En este sentido estimo fundamental que el interesado en la historia debe pensar y experimentar en primer lugar varias formas de acercarse al pasado lo que puede hacerse por medio de ejercicio en las sub disciplinas derivadas de la misma especialización de los estudios históricos: desde la historia política, la historia social, historia cultural, historia de la cultura material, la historia visual, la historia del cuerpo, historia oral, historia de los sentimientos, hasta las nuevas formas de practicar la biografía y la narrativa porque cada una de ellas establece relaciones con campos y disciplinas del saber que facilitan una más compleja comprensión del pasado y del presente. Creo que sólo así es posible tener una nueva visión de la historia y de sus relaciones con las ciencias, en particular con las ciencias sociales y las humanidades, así como de la selección de los géneros narrativos hoy en boga. De hecho, no podemos negar que gran parte del giro historiográfico al que hemos asistido en las últimas décadas ha sido posible por los efectos que tuvieron el giro epistemológico y lingüístico que insistió en la complejidad de la realidad, en la importancia de las representaciones y de la vuelta al sujeto como objeto de estudio.

Aquí reside una de las tareas elementales y el gran desafío para la historia como disciplina y del historiador como profesional: contribuir con sus herramientas teóricas, metodológicas y técnicas de análisis e interpretación de sus fuentes y contribuir a la formación de una mente y de una práctica científica y cotidiana distinta y por añadidura a una comprensión “compleja” del pasado y del presente. Con mayor precisión, agudeza y elegancia, Polibio advierte el sentido de la “verdad histórica” y de la construcción del conocimiento histórico: “Es natural que el hombre ame a su país y a sus amigos y odie a los enemigos de ambos. Pero al escribir la Historia debe prescindir de tales sentimientos y estar dispuesto a alabar a los enemigos que lo merezcan y a censurar a los amigos más queridos y más íntimos”.

EL PENSAR HISTÓRICO Y SUS DIMENSIONES

En todo caso, veamos algunas consideraciones personales que, inicialmente, pueden ser compartidas por todos los lectores. El estudio de los procesos históricos sociales entraña establecer y reconocer dos dimensiones fundamentales para comprender y explicar los elementos que los configuran: el tiempo y el espacio. Ambas dimensiones permiten situar los temas, problemas de investigación, las preguntas al pasado desde el presente y son del interés del investigador o del

estudioso, las hipótesis de trabajo, que surgen de la combinación de la experiencia y de las teorías, así como la selección y recolección de fuentes , tanto primarias como secundarias, desde las cuales el historiador o el científico social orienta su búsqueda del material empírico para la construcción de sus objetos de estudio y que derivan en las respuestas a los problemas formulados.

El análisis de los procesos históricos culturales supone establecer y reconocer dos regiones fundamentales de la historia para comprenderlos y explicarlos. Esos contornos son el tiempo y el espacio. Ambas dimensiones permiten situar los problemas y las preguntas de investigación, delimitar el tema o a los temas que son de interés del investigador o que importan al estudioso como producto de sus preocupaciones que, en gran medida, son las de las sociedades, los grupos y los individuos. También ayudan a esclarecer las hipótesis de trabajo que surgen de la combinación de la experiencia y de las teorías, así como la selección y recolección de fuentes, tanto primarias como secundarias y desde las cuales el historiador o el científico social orientan su búsqueda del material empírico. La amalgama de estas actividades constituye el proceso de investigación, la arquitectura de los objetos de estudio y las respuestas a los problemas formulados.

El primer contorno, el tiempo permite establecer los arcos temporales de los cuales el estudioso se aproxima a la comprensión e interpretación de un proceso social, esto es, a desvelar su génesis, evolución, expansión y crisis. Un ejemplo es el surgimiento de la escuela, del estado y de la sociedad modernas, capitalistas o disciplinarias o bien la configuración de una nueva concepción del mundo, de un nuevo pensamiento social en torno a la pobreza y los pobres, el tránsito de la caridad a la filantropía, el surgimiento de actores, de grupos o clases sociales como la clase obrera, los campesinos, la clase media, la infancia o la juventud o de prácticas sociales y culturales entre ellas la imprenta, la lectura, la escritura y el remplazo de la cultura y la tradición oral, las transformaciones de los hábitos alimenticios e higiénicos resultados, en gran medida, del predominio del mundo urbano. Desde luego, esto supone una multiplicidad de expresiones del tiempo: el tiempo individual, el tiempo social, el tiempo del ocio, el tiempo escolar, el tiempo religioso que, en su conjunto, configuran el tiempo histórico como un concepto y como un proceso de reconstrucción del pasado, es decir, de la comprensión y la explicación de las acciones humanas, de los hombres y sus relaciones con la naturaleza. El tiempo histórico hacen inteligibles a las sociedades, a las culturas y los actores que las producen y las reproducen.

De ahí que el concepto de tiempo sea esencial para comprender no sólo lo que es un proceso, en términos teóricos, sino para diseñar las herramientas metodológicas desde las cuales examinar los rasgos, los elementos, las ideas, los valores, las

creencias, las acciones, las actitudes, los valores, en otras palabras, las disposiciones mentales y los artefactos materiales que los hombres crean y recrean en una época, etapa o fase específica o, más en general, en una sociedad específica. Pero no únicamente esto. La idea y más que la idea, los conceptos de proceso y de tiempo involucran el análisis de cada uno de los elementos que constituyen una estructura mental, social, económica, política y cultural. De este modo, el estudioso estará en condiciones de diseccionar y responder a las preguntas básicas de toda reflexión histórica: cuáles, cómo y porqué los factores materiales y los motivos o las sinrazones que explican esta u otra organización social e individual que modelan la actuación de los actores y de los grupos, así como de sus relaciones, el lugar que ocupan y la función que desempeñan en esas estructuras, los momentos en que surgen y como se insertan en ellas, la diferenciación y articulación de sus componentes en una palabra, los vínculos que se presenta a lo largo de una temporalidad.

En particular, el historiador “operacionaliza”, descompone y deconstruye el concepto del tiempo para poder registrar los ritmos, las rutinas, los momentos de ruptura, las continuidades, las tradiciones y las mentalidades, las instituciones y los lenguajes que regulan y las encarnan las acciones, sus sentidos y significados y que, en última instancia, sirven para comprender la representaciones y las prácticas colectivas o individuales. El quehacer histórico pretende pensar la relación entre las ideas y el contexto de su producción, las formas de vida social que se crean y se difunden. En esta dirección, como sostiene Roger Chartier, busca hacer inteligible el pasado y para ello recurre a las categorías del pensamiento y al concepto de épocas para dilucidar el sentido de las ideas y las palabras, los símbolos, los hábitos y las costumbres mentales, conceptos que provienen de diferentes disciplinas y comunidades y que el historiador ha de emplear para identificar los hechos históricos y sus singularidades que se desvelan como “objetivaciones históricas”, formas específicas de las sociedades y las culturas (Chartier, 1992:11-15).

Uno de los recursos de los que se vale es la periodización a fin de delimitar, en efecto, con cierto nivel de arbitrariedad, aunque con criterios que deben explicitar para justificar la elección de una fecha, de un hombre, un acontecimiento, un grupo social, una crisis económica o una estructura en la medida en que se convierte en un punto de referencia para explicar “un hecho histórico”. De esta forma es posible capturar y hacer inteligible los procesos históricos sociales. La forma de medición del tiempo es un minuto, una hora, un mes, un año., etcétera.

Ahora bien, el estudio de los procesos históricos sociales tiene, en primer lugar, como objeto de interés las estructuras porque estas presentan y posibilitan la observación de los movimientos y las transformaciones de distinta duración y de

profundidad que se expresan en la vida de los hombres y mujeres y que no siempre siguen una línea evolutiva o desarrollo y que pueden presentarse en dos direcciones: cambios estructurales en dirección a una integración y diferenciación decreciente y cambios estructurales en la dirección de una diferenciación e integración crecientes, de acuerdo con Norbert Elías. En este sentido el concepto acuñado por Fernand Braudel de larga duración es, no solo un concepto que permite que permite “visualizar” la idea misma de proceso, de cambio o retroceso, al centrar su interés en las estructuras que se configuran en el transcurso de un período, sino registran y examinan los múltiples cambios, los cuales podemos concebir con multiplicidad de tiempos, que ocurren en todos los ámbitos de la vida social y dejan su impronta en la estructura o sistema. Identificarlos y definirlos son fundamentales para comprender y explicar los procesos sociales al revelar la complejidad de las sociedades y de las interacciones que se suceden en todo el entramado social.

En este caso, me refiero a los tiempos individuales o sociales que, a su vez, se expresan en acontecimientos y sucesos que envuelven a hombres y mujeres en su hacer cotidiano, los cuales es posible conocer y reconocer por medio de sus huellas que el estudioso debe observar y examinar como parte esencial de los productos culturales. Estos tiempos pueden ser tanto tiempos de ruptura como de continuidad. (Escalante y Padilla, 1998:4-5) Parafraseando a John Lewis Gaddis, al incorporar el concepto de tiempo a su “utillaje mental”, el historiador y el estudioso social está en condiciones de establecer un criterio selectivo de su material, captar la simultaneidad del tiempo, las escalas de observación y las herramientas mentales y metodológicas para interpretar y explicar a los procesos histórico-sociales (Gaddis, 2004: 43).

Precisamente la noción de tiempo histórico al desagregar y a la vez recuperar los múltiples tiempos aporta una dimensión metodológica que resulta estratégica para el estudio histórico: el tiempo vivido y tiempo universal que dota al quehacer historiográfico reconocer las particularidades entre sociedades y culturas, entre individuos y grupos humanos. Dicho de otra manera, entre la vida de los hombres en el pasado, la cual se conserva en los archivos, los documentos, la memoria individual y colectiva, en las tradiciones y la cultura material y el movimiento general de los acontecimientos que configuran la totalidad humana. A este respecto, cabe destacar la importancia de las aportaciones de uno de los más fecundos historiadores, Carlo Ginzburg, quien propuso una nueva forma de mirar y hacer historia y por añadidura de proceder a la reconstrucción de la memoria social e individual por medio de su paradigma indiciario. Ginzburg sistematiza su tesis sobre el valor teórico y metodológico de observar los detalles menudos e insignificantes para comprender e interpretar procesos más complejos. Entre los elementos que

configuran su paradigma pueden destacarse los detalles como indicios lo que obliga a asumir una actitud distinta frente a la construcción conceptual y metodológica, así como a “leer” de otro modo los acervos documentales tanto escritos como orales, es decir, de mirar el dato y la fuente a partir de una perspectiva diferente. Esto supone modificar nuestro pensamiento, en específico nuestro razonamiento, cuya base se ha forjado en el método deductivo y recuperar otras formas de hacer y de elaborar el conocimiento a partir de la recuperación de la inferencia y la inducción lo que supone modificar nuestras ideas, percepciones y prácticas del saber, en particular del histórico. Lo secundario y lo marginal, lo aparentemente extraordinario en realidad puede comprenderse por lo ordinario. Por ejemplo, una nota al margen de un documento, una observación sin importancia o un gesto, un silencio o una expresión casi inadvertida puede ser revelar “algo”, una realidad más profunda. Este dato obliga al estudioso a reconocer un momento en que “el control (del actor) vinculado con la tradición cultural, se relajaba y cedía a impulsos puramente individuales”. Este procedimiento aprecia un saber que se caracteriza por la capacidad de remontarse desde datos experimentales en apariencia secundarios a una realidad compleja que no necesariamente se experimenta de forma directa. Se trata de identificar datos que no siempre están dispuestos para el observador de manera que dan lugar a una secuencia narrativa (Ginzburg, 1994:143-144).

Esto nos ayuda a mirar el pasado como construcción humana, tanto de los hombres del pasado como los del presente, y a distinguirlo del antes que está representado por el instante, por un suceso cualquiera sin significado ni trascendencia. Desde luego, esto implica una toma de posición del historiador ante el pasado y el presente, de lo que llama éste autor el momento axial. (Ricoeur, 1996:778-789).

Por otra parte, el concepto de espacio es esencial para al estudio de los procesos históricos-sociales y constituye una aportación de la geografía, sobre todo la geografía humana y, más tarde de la antropología. Su utilidad e importancia reside en el hecho de que permite situar un contexto específico y colocar al mismo al estudioso en un lugar, sitio o territorio en el que se despliegan los actos humanos. Como ocurre con el concepto de tiempo, el espacio también es una herramienta teórica y metodológica y, por lo tanto, una construcción que el investigador elabora para el registro de las particularidades de las acciones humanas, de las estructuras y de los actores en un “ambiente natural”, de los procesos de apropiación y producción de los recursos materiales para satisfacer sus necesidades materiales y espirituales y que son las que transforman el paisaje físico tanto en sentido biológico cuanto social. En este sentido el tiempo histórico implica una operación historiográfica que incorpora el tiempo y el espacio.

Así, al igual que el antes, el hoy y el después, el pasado, el presente y el futuro, el tiempo histórico nos posibilita recuperar la dimensión biológica del quehacer humano en general y del quehacer historiográfico en particular. Dicha dimensión introduce la noción de lo contemporáneo, del precedente y de lo sucesivo en un encadenamiento que nos involucra en condición de contemporáneos, nos hace advertir a los sucesores y a los predecesores, haciéndonos partícipes de la historia humana, del tiempo vivido y del tiempo universal. El tiempo individual se acopla en el tiempo social, nos hace compartir el tiempo de las generaciones y herederos, sucesores y predecesores de estas, de tal manera que el género humano “combina una experiencia y una orientación común. Así, la simultaneidad y la particularidad de los acontecimientos que afectan a los hombres en un tiempo y un espacio los hace contemporáneos.

De ahí que, en términos conceptuales y metodológicos, el espacio sea concebido como territorio simbólico y material sobre el cual se despliegan los procesos. En otros términos, los procesos sociales no se originan ni se desenvuelven necesariamente en cualquier lugar ni en el mismo momento. Por eso, la importancia de jerarquizar y categorizar el espacio o los espacios: locales, regionales, estatales, nacionales o globales, sin que se pase por alto la necesidad de hacer explícitos los criterios para seleccionar una u otra escala de observación. Una selección adecuada posibilita una explicación del proceso que se ha elegido como objeto de estudio. Esto quiere decir que, el espacio, como tiempo, puede dividirse en múltiples espacios tanto reales como simbólicos en función de las preguntas de investigación.

Ahora bien, el concepto de espacio remite, como ya se ha indicado en una primera aproximación, al territorio. Pero no agota ahí sus posibilidades conceptuales y metodológicas. La antropología ha mostrado que la idea de espacio es útil para su empleo en el análisis de las percepciones y las representaciones sociales. Aquí tenemos, por ejemplo, la construcción de espacios simbólicos, como las fronteras culturales o sociales que permiten a los hombres y sus acciones elaborar sus procesos de identidad y, de esta manera, distinguir unos de otros en términos de estilo de vida, de comportamientos y de los usos de los espacios sociales. Es cierto que estas tienen una base material o geográfica en el quehacer de los grupos: una barranca, un río, una mojonera, una lengua pueden diferenciar y diversificar a unos de otros. Aquí la idea de espacio simbólico permite también aproximarnos y “representar” la materialidad que cobran los procesos.

Por ejemplo, el proceso de urbanización implica la redefinición de las esferas públicas y privadas, la configuración de un concepto de habitación y de vivienda: a diferencia del mundo rural, sobre todo de los sectores campesinos, donde todos los espacios, tanto simbólicos como materiales forman un espacio único donde se puede

transmitir indistintamente de la cocina a la huerta y de ella al comedor y de ahí a la habitación. La vida privada, tal y como lo estilo de vida burgués generó y generalizó a partir del siglo XIX y XX, es decir, trazar fronteras simbólicas de los espacios de convivencia y proyectarlos en espacio materiales donde se desarrollara la vida social, el comedor, la estancia, entre ellos, o los espacios de la vida privada, la habitación, la alcoba o el baño. Aun más, la secularización que recorrió y ocupó todos los ámbitos de la vida social o cultural, de la plaza pública, que sería más tarde, la opinión pública, al espacio de lo doméstico, del hogar a la familia, por citar algunos ejemplos. Así, el espacio brinda al historiador y al estudioso “lo social”, elementos para entender lo particular o lo general de los procesos sociales de las escalas de medición, de los territorios o los lugares, de las regiones, de los patrones sociales de las diferentes regiones o territorios del mundo como consecuencias de las “historias” diferentes que se materializan en diferentes estructuras institucionales que determinan los diversos procesos sociales. (Wallerstein, 1998: 211).

TIEMPO, ESPACIO Y PROCESOS HISTÓRICO-CULTURALES

Como ya se apuntó, los conceptos de tiempo y espacio son dimensiones analíticas y metodológicas del pensamiento y del pensar histórico. Más aún son herramientas mentales para fundamentales para la comprensión y la explicación histórica. Desde el momento en que es posible acceder a esta forma de pensar, contamos con conceptos y categorías necesarias para examinar el proceso o los procesos sociales para representarlos en un orden, en una trama y en una narración que los haga comprensibles, esto es, como realidad histórica e historizada. Desde luego, esto también demanda que el investigador y el estudioso social tenga a su disposición las fuentes con las cuales contrastar los conceptos que empleamos para dar cuentas de las estructuras, de las acciones, de los acontecimientos, de las instituciones. Como ya también se señaló, esto implica una adecuada selección de temas y de problemas a fin de situar el objeto de estudio, en este caso, el proceso que, para recurrir a una metáfora, es una línea continua y que acerca a la idea de movimiento permanente y perpetuo que el estudioso delimita, tanto en el tiempo como en el espacio a fin de responder a la pregunta: ¿De qué sociedad hablamos? ¿Cómo se compone la sociedad? ¿De individuos, corporaciones, grupos, clases, etnias, etcétera? ¿Qué papel tiene el hombre en la sociedad, en los cambios y en las continuidades sociales? ¿El proceso está compuesto de estructuras o de acciones racionales e irracionales? ¿Qué peso tiene una y otra en los procesos? Las respuestas a estas interrogantes

conlleven otros niveles de problematización para explicar los procesos: ¿revolución, reforma o revolución? ¿Mentalidad, imaginario, cultura o ideas? ¿Cómo ordenamos y porqué? ¿Cuáles son los procedimientos para ello? ¿La pobreza como causa de la revolución o la inconformidad política frente a la pobreza, movimientos intelectuales frente a movimientos sociales, hábitos y costumbres frente a prácticas sociales? Son estas y posiblemente otras tantas preguntas las que se convierten en preguntas que hacen viable la comprensión de los procesos. (Veyne, 1994:38)

Ante esta complejidad no sólo del conocimiento social sino de la realidad social: ¿Por qué, entonces, es necesario introducir el concepto de proceso histórico social en el análisis? Más aún ¿Porqué estudiar el proceso histórico social? Como es evidente las repuestas pueden ser diversas, tantas como disciplinas, temas o problemas que tengamos que resolver. Aquí solo intento una. Porque en tanto concepto y procedimiento, “utillaje mental” y herramienta metodológica, el proceso social da cuenta de los modos en que los hombres se relacionan entre sí, el medio de tensiones y conflictos, porque posibilita comprender y explicar las formas en que se relaciona con la naturaleza. Porque la idea misma del proceso social permite registrar e identificar las técnicas que los hombres producen para identificarla y moldearla, porque permite interpretar y explicar la creación y la modificación de las estructuras y de las instituciones que, están bien y al final de cuentas mutación y cambio del hombre. También porque da cuenta del cuerpo o de los cuerpos sociales, del equilibrio y desequilibrio, cambio ambiental, modos nuevos de estilo de vida y pensamiento.

En otras palabras, el estudio del proceso social y como construcción como concepto, como modelo, es una posibilidad de explicación y vale por su capacidad para significar y ordenar la realidad. Su fuerza explicativa esta en sugerir y derivar problemas y relaciones de las ordenes de la realidad, compuesta, entre otras cosas, de cuenta de estructuras y actores que, en sus interacciones, pueden ser concebidas como “series racionalmente aisladas” del proceso-realidad. [Certeau, 1993:95]. En este sentido, el proceso histórico-social es una constitución que las propias ciencias humanas, antropología, sociología, historio, geografía, filosofía, lingüística, entre otras han creado como objetivo de estudio exterior a fin de que la realidad sea susceptible de ser tratada, medida y cuantificada como proceso.

HISTORIA, CIENCIAS HUMANAS Y PROCESOS HISTÓRICOS

Emmanuel Wallerstin sostiene que la revolución francesa tuvo una influencia mayor en el pensamiento y, la teoría social y, por añadidura, en la construcción de la ciencia

humana. Dos fueron las ideas centrales que dejó como herencia intelectual dicho suceso y que son fundamentales para comprender la idea de proceso histórico social como concepto y modelo, como herramienta metodológica y como representación de la realidad social. La primera es la idea evolucionista de los estados y las sociedades, lo cual implicó en el eje de la explicación de la realidad la razón y el proceso, como palanca para alcanzar estadios de desarrollo superiores. Esto a su vez influyó en las formas de cómo habrían de constituirse las ciencias humanas, del bagaje conceptual y metodológico para la comprensión de la realidad y con ella de los procesos sociales, de la constitución de la realidad y con ella de los procesos sociales, de la constitución de la disciplina científica: la posibilidad de conocer las leyes universales que regían el movimiento social mediante un método de observación riguroso y, en consecuencia, la idea misma del cambio social, íntimamente asociado al cambio social, el cual podía ser inducido y controlado, según la capacidad que ofrecía el conocimiento de la realidad sobre la cual se actuaba. A partir de este marco interpretativo, sostiene Wallerstein, se gestaron las ciencias sociales teniendo como base común que era posible que el hombre y la sociedad era objeto de conocimiento empírico y o solo de especulación filosófica.

De ahí derivaron tres ideologías y tres formas de construcción de conocimiento social: el conservadurismo, el liberalismo y el marxismo. Evidentemente cada una de estas construcciones para examinar la realidad y los procesos sociales, definen agendas y temas de investigación particulares y situaron la idea de proceso social en distintas etiquetas interpretativas. Así el conservadurismo se enfocó a temas acerca de la familia, la comunidad de tradición y la necesidad de conservar estos espacios para lo que el concepto de proceso no entra en la esfera de sus preocupaciones conceptuales y metodológicas, mientras que el liberalismo recorta la realidad en tres niveles: la política, la económica, el mercado y la sociedad. Esta corriente de pensamiento toma en consideración la idea de proceso como progreso, pero enfatiza que este se logra mediante el dominio de la razón y del individuo que tiene como interés primordial el mercado, desde la cual se articulan los procesos de cambio y modernidad, de democracia y ciudadanía, es decir, su postura se apoya en el individuo racional y libre. Por su lado el marxismo recupera esas tres esferas de la actividad humana, concibiendo la realidad como una totalidad colocando el énfasis en las estructuras materiales, económicas y sociales, más que en el individuo. La frase clásica que sintetiza esta posición es que los hombres hacen la historia, pero no en las condiciones que ellos deciden y desean. Por eso, el concepto de proceso es consustancial a su forma de mirar e interpretar la realidad, para transformarla. De ahí su interés por el estado los grupos y los movimientos sociales.

Estas tres ideologías, en el sentido de concepción del mundo, tuvieron y han tenido distintos diversos en el desarrollo de las ciencias sociales. Mientras que las dos primeras se incorporaron en procesos de institucionalización que las llevaron a detentar el monopolio del conocimiento social y cultural al convertirse en la base de los estudios profesionales y universitarios, la tercera se rehusó por mucho tiempo a su “cooptación institucional”, privilegiando la movilización y la politización de los sectores sociales populares y emergentes. Estas formas de construcción del conocimiento predominaron hasta 1969 cuando se hizo evidente la crisis del paradigma basado en las ideas de razón y progreso, precisamente cuando sus bases fueron puestas en entredicho por la emergencia de movimientos sociales de distintos himnos: desde la liberación sexual, pasando por los movimientos estudiantiles y contraculturales hasta los movimientos independentistas y de liberación nacional en distintas regiones del mundo. Es evidente, que este principio, en gran medida herencia del pensamiento ilustrado y de su heredero, el liberalismo decimonónico, han sido cuestionado profundamente por la generación de nuevos conocimientos empíricos que han demostrado la diversidad y la multiplicidad de sentidos y procesos en la naturaleza y la sociedad. No hay, pues, un orden universal ni en la sociedad ni en la naturaleza que pueda ser revelado únicamente por la razón, sino órdenes diversos y multifacéticos. Esto ha repercutido obviamente en nuestras formas de interpretar y explicar los fenómenos culturales y sociales en su diversidad.

COLOFÓN

Los modos de producción histórica implican la elección de teorías, métodos y fuentes para el análisis, la comprensión e interpretación del pasado convertido en historia. Las dimensiones centrales del pensar histórico, el tiempo y el espacio permiten atender la especificidad de los procesos históricos y sociales al poner en juego los modelos políticos, económicos o sociológicos en un tiempo y espacio determinado. El tiempo histórico dota de una disposición intelectual para hacer del antes, de lo insignificante, de lo cotidiano, de lo infinito y efímero algo digno de registrar en su calidad de historia y de refigurar el pasado. De ahí que el pensar histórico, la historia misma como disciplina, se instituye en una manera de comprender el pasado y el presente como experiencias vitales, de dar sentido y significado a las acciones humanas y situarlas en su valor como saber y de ese modo reconocer lo importante, a saber, su influjo en el curso de las cosas, para parafrasear a Ricoeur (Ricoeur, 1996). La historia entonces ofrece una prueba de la variabilidad de los procesos sociales y culturales, de las posibilidades

y las necesidades que siguen el ritmo de movimiento y de las estructuras y de los individuos, es decir las materias primas que realmente interesan cuando se intenta definir el proceso, mejor a aún, los procesos histórico-culturales.

En todo caso, el quehacer historiográfico busca rastrear ideas, creencias, valores, acciones, comportamientos, usos de los grupos sociales, en particular, de los grupos marginales y subalternos, de esclarecer dónde y cómo se producen unas y otras, quien habla en y a través de sus huellas, de sus vestigios, de sus testimonios. Se trata de rescatar y poner a la luz lo que hay detrás de los textos, de recuperar la intención dialógica que existe en cada uno de ellos, de desvelar los diálogos reales, escuchar las voces y, de acuerdo con Ginsburg, detectar el choque entre voces y sonidos diversos en conflicto y negociación. La recomendación de Ginzburg resulta altamente conveniente por su contenido teórico y metodológico en el difícil y resbaladizo trabajo del pensar histórico y del quehacer y la escrita de la historia: “Debemos aprender a desenredar los distintos hilos que forman la tela textual de esos diálogos” y que nos hagan aptos para escuchar los diálogos entre nuestros contemporáneos, así como entre nuestros antecesores y predecesores.

REFERENCIAS

- Certeau, Michel de (1993). *La escritura de la historia*. México, DF, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Chartier, Roger (1992), *El mundo como representación*. *Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa editorial.
- Escalante Fernández, Carlos; Antonio Padilla Arroyo, (1998) *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo del Estado de México*, Toluca México, ISCEEM-Gobierno del Estado de México.
- Elías, Norbert, *El proceso de civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gaddis, John Lewis (2004), *El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado*, Barcelona, Anagrama.
- Ginzburg, Carlo, (1994), *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*, España Gedisa Editorial.
- Ricoeur, Paul (1996), *tiempo y narración III. El tiempo narrado*, México, Siglo XXI.
- Veyne, Paul (1994) “Por pura curiosidad por lo específico”, en Perla Chinchilla Pawling (Compiladora), México, DF, Universidad Iberoamericana.
- Wallerstein, Emmanuel, *Impensar las ciencias sociales* (1998), México, DF, UNAM/Siglo XX.

FUNDAMENTOS SOCIO-ANTROPOLÓDICOS Y
EPISTEMOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA
CRÍTICA LATINOAMERICANA¹
Rolando Pinto Contreras², **(CHILE)**

UNA BREVE INTRODUCCIÓN AL TEXTO

¿Por qué escribir sobre los “Fundamentos socio-antropológicos y epistemológicos de la Pedagogía Crítica” y que tenga, además, la especificidad de situarla en América Latina? ¿Podría hablarse de un “anacronismo” o de un “romanticismo nostálgico” de una acción que ya fue o que nunca tuvo el tiempo de ser?

Es precisamente por la duda sobre la vigencia teórica y práctica que pudiese tener en la actualidad esta pedagogía, lo que la transforma en una “curiosidad epistemológica”, ya que son los movimientos estudiantiles de Chile y de otros países latinoamericanos que la reivindican como un paradigma necesario que oriente las políticas públicas de superación educativa de la actual mediocridad y disfuncionalidad que tienen los diversos sistemas de formación, que se ofrecen en la educación oficial. Estos movimientos sociales, que en el caso chileno pasan por la reivindicación de una educación pública de mayor calidad, que contribuya a una vida más digna y justa para las personas y más particularmente, para los sectores sociales populares que concurren a la escuela pública, insisten en conocer y reflexionar sobre un nuevo paradigma educativo, que identifican con la Pedagogía Crítica.

Sin embargo, cuando se habla de “Pedagogía Crítica” no siempre la estamos entendiendo de la misma manera, según nos situemos para su formulación en Europa o en cualquier territorio de un desarrollo capitalista avanzado o desde América Latina u otro continente ubicado en el Sur del del mundo. Es por esto que, al referirnos a sus fundamentos, nos posicionamos desde América Latina. En este sentido, pretendemos desarrollar y proponer esos “Fundamentos socio-antropológicos y epistemológicos” desde la historia del pensamiento social, filosófico y pedagógico generado en América Latina, aunque muchos de sus aportes crítico-conceptuales estén mezclados con categorías referenciales provenientes de la Teoría Crítica Europea; y, también de las prácticas de educación popular que se han desarrollado en América Latina, desde la existencia de nuestras naciones independientes y hasta la actualidad.

¹ Este texto es un resumen de la Introducción y del Capítulo 1, del libro “Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina”, Derrama Magisterial Ediciones, Lima, Perú, Octubre de 2014 y de autoría del mismo autor de este artículo. Para los efectos de este artículo hemos adaptado y resumido el contenido de las partes de ese libro, agregándole aquellas adecuaciones conceptuales que garanticen su no auto plagio.

² El autor de este artículo es Académico Chileno en el Área de la Epistemología Educativa y el Currículo Crítico, es Profesor de Estado en Filosofía, Sociólogo del Desarrollo y Doctor en Ciencias de la Educación y actualmente está pensionado y ejerce de manera independiente la función de consultor de Proyectos Educativo-Curriculares Crítico-innovadores, en Chile y en América Latina. Su email es: rolopintocontreras@gmail.com

1) Una primera delimitación conceptual para estos fundamentos, es la distinción de los aportes originarios de la Teoría Social Crítica proveniente de Europa. Tenemos que señalar que las primeras referencias modernas las encontramos en las corrientes del pensamiento Marxista o Neomarxistas de fines del Siglo XIX e inicios, hasta las primeras cuatro décadas, del Siglo XX. Según estas tendencias lo que determina el sentido transformador de la realidad del capitalismo es el conocimiento que subvierte la conciencia del trabajador y que se va constituyendo en práctica revolucionaria. En esta visión, a pesar que toman distancia del positivismo racionalista, se cae en el dualismo entre sujeto cognoscente (según su situación y posición en la vida productiva) y la realidad cognoscible, siempre entendida como una posibilidad de ser conocida, intermediada por la razón crítica o conciencia de clase, a través de un proceso de elaboración del conocimiento científico que muestre descriptiva y explicativamente a la realidad de la explotación capitalista.

Este dualismo cognoscitivo se mantiene inalterado en toda la Teoría Crítica de origen Europeo, ahí incluida la propuesta de Jürgen Habermas y todos los que siguen el paradigma de la construcción intersubjetiva de la racionalidad comunicativa/emancipadora.

Pero este reduccionismo de la acción y la vida del hombre situado al logos y lo que este expresa como conocimiento en el lenguaje, se mantiene inalterado hasta la emergencia del pensamiento sociológico de Boaventura de Sousa Santos (1940-), sociólogo portugués que retomando algunos conceptos Habermasianos de la racionalidad comunicativa emancipatoria, plantea su “Epistemología del Sur” como una teoría liberadora que se construye desde los movimientos sociales populares de América Latina y África.³

Siguiendo la evolución de la situación de crisis que vive el Capitalismo Europeo y el inmovilismo social y cultural de los pueblos europeos, De Sousa Santos desarrolla el argumento de rescatar y profundizar el sentido común que reivindican los movimientos sociales populares fuera de Europa. Esta argumentación permite reconocer un

³ De Sousa Santos tiene una amplia bibliografía dedicada al desarrollo del pensamiento crítico, aplicado al Derecho, a la Economía y a la Política; sin embargo, nuestro interés referencial se resume en tres obras escritas más recientemente y desde una perspectiva fundantes de una epistemología para la emancipación popular, estas obras son: B. De Sousa Santos (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura emancipatoria*. PLURAL Editores, La Paz (Bolivia); B. De Sousa Santos (2009). *Una Epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores, México; y B. De Sousa Santos (2010). *Descolonizar el saber, reventar el poder*. TRICE Editorial, Montevideo (Uruguay).

pensamiento que nace de los contenidos Emergentes, Ausentes y Omitidos o deslegitimados por el pensamiento crítico clásico. Estos contenidos significan:

a) La recuperación del sentido común como base del conocimiento crítico emancipador popular; este sentido común es una manifestación y una expresión de aquellos saberes y de aquellas prácticas de los sectores oprimidos, que han sido silenciados con el discurso y la práctica política dominante.

b) La necesidad de refundar los vínculos del movimiento social emancipador, en la perspectiva de ir construyendo un proyecto discurso con nuevos sentidos y con nuevas relaciones de poder. Se trata de volver a confiar en la participación como acción de ejercicio democrático en que el pueblo oprimido plantea un nuevo programa hegemónico anti hegemónico capitalista.

c) Lo anterior determina los nuevos escenarios epistemológicos para el saber y el hacer emancipador: se trata de relaciones fundantes de una nueva Ciencia Crítica, aquella que construyen y significan los sectores oprimidos, en su proyecto o proceso de emancipación.

d) En fin, la articulación del movimiento social emancipador debe estar siempre en tensión ante los juegos discursivos del modelo dominante, que tiene la astucia de implicar o de incluir a los sectores populares en su juego de legitimación del individualismo y el exitismo material del capitalismo. Los problemas estructurales de injusticia y homogenización que instala el capitalismo en la cotidianidad de la vida y que lo legitima como “sentido común” o “natural”, debe ser desenmascarado por un nuevo episteme que construye sujetos y conocimiento, en los procesos efectivos de emancipación solidaria.

2) La segunda delimitación de estos fundamentos y para nosotros una fuente certera de búsqueda, son los aportes conceptuales y las prácticas revolucionarias que se han dado en América Latina y que en su conjunto podemos

⁴ Particularmente interesantes nos parecen los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos, particularmente en lo que se refiere a su “epistemología del sur” y que explicita claramente la unidad entre conocimiento, sujeto y realidad, en la práctica que construye mundos, sentidos, formas de vida; ver: “Una Epistemología del Sur”, Siglo XXI Editores, México, 2009; también todo el planteamiento de Enrique Dussel que sobre la Ética de la Liberación y la Filosofía de la Liberación, sitúa el desafío epistemológico de la construcción del sujeto transformador desde el mundo de los oprimidos y con la cosmovisión de lo diverso, ver: “Para una ética de la Liberación Latinoamericana” (1972), Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires (Argentina); y finalmente, la búsqueda y los aportes del Grupo CLACSO, sobre “Las Perspectivas Latinoamericanas de las Ciencias Sociales”, coordinado por Edgardo Lander, ver: “La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas”. 2005, CLACSO EDICIONES, Buenos Aires (Argentina).

identificar con una “epistemología latinoamericana de la liberación”⁴ y que, a mi juicio es el verdadero fundamento teórico/epistemológico de la Pedagogía Crítica Latinoamericana.

En esta epistemología latinoamericana tanto el conocimiento como la construcción del sujeto son parte de la realidad y corresponde a la experiencia histórica y situacional que se desarrolla en ella; en este sentido conocimiento, pensamiento y acción son dimensiones estructurales del sujeto situado y, en cuanto tal, una posibilidad ontognoseológica de ruptura con todo tipo de dualismo cognoscitivo y activo de un sujeto social, instalado como totalidad existencial en un mundo real. Se trata, entonces, de una epistemología que adquiere el sentido de la liberación de los oprimidos, ya que esa es la realidad dominante en nuestros territorios latinoamericanos.

Esta visión epistemológica permite orientar la posibilidad de construir un nuevo paradigma educativo centrado en el sujeto, que se construye como epistémico-social, en su práctica y en el conocimiento reflexivo de ella; por tanto, conocimiento y acción transformativa de la realidad son exigencias radicales para la pedagogía crítica latinoamericana.

En esta tradición crítica latinoamericana, el sujeto y la realidad son componentes estructurales de la misma existencia y el conocimiento es una de las tantas manifestaciones socio-culturales de esa existencia instalada y situada.

3) De ambas fuentes teórico-prácticas deben surgir los fundamentos para la pedagogía crítica y que necesariamente se refieren, en grueso, a las siguientes perspectivas o énfasis de sentidos que ella debiese adoptar en América Latina.

➤ En primer lugar, estos fundamentos deben orientar al mejoramiento de la calidad y las oportunidades democráticas de una buena educación, dentro del actual modelo político y económico-social dominante en América Latina, pero que es inconsistente y ambiguo.

➤ En segundo lugar, estos fundamentos deben identificar las características del “sujeto epistémico-social” que debemos desarrollar en la educación pública latinoamericanas, en una perspectiva de liberación de cualquier forma de opresión o explotación del ser social latinoamericano.

➤ En tercer lugar, estos fundamentos nos deben permitir comprender el “Ciclo del conocimiento” que debemos desarrollar en cualquier acción formativa y en su organización centrada en el “sujeto en formación”.

➤ En cuarto lugar, estos fundamentos nos deben permitir seleccionar los saberes pedagógicos necesarios y los ejes del conocimiento que nos sirvan al desarrollo de una ética y de una práctica educativa liberadora;

➤ En fin, estos fundamentos nos debiesen servir para organizar el quehacer docente como una práctica centrada en el sujeto en formación, pero con sentidos de responsabilidad democrática y de participación en la gestión de la formación.

Con esta explicitación epistemológica y política caracterizada desde América Latina diversa, es posible, a nuestro juicio, definir esos fundamentos educativos que requerimos para fundar una Pedagogía Crítica como aporte al mejoramiento de la calidad de la educación pública, en nuestra Región. Aquellos que hemos aprendido a ser críticos en nuestras prácticas de educación popular, no nos parece extraño esta adscripción a la “pedagogía crítica”; por el contrario, la asumimos con mayor confianza y responsabilidad social, ya que aspiramos al cambio paradigmático que se reclama para la “Educación Pública de Calidad” en América Latina.

Al posicionarnos desde la pedagogía crítica para avanzar nuestras propuestas de fundamentos, nos apoyamos en la tradición latinoamericana de Educación Popular y Currículo Crítico y profundizamos en aquellos aspectos teóricos y prácticos que debiesen constituir la base de una “Pedagogía Crítica Emancipadora” para la Educación Pública de Chile y de América Latina.

LOS FUNDAMENTOS SOCIO-ANTROPOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA LATINOAMERICANA

Abordamos esta elaboración con una mirada de futuro: nos interesa plantear el tipo de sociedad y de vida que debiésemos construir en Chile y en cada país de América Latina; nos importa también reflexionar sobre la pertenencia territorial y el mejoramiento de la convivencia social en nuestros países, en dónde los educandos tengan la posibilidad de construir su propio pensamiento, que les permita entender y construir

horizontes diversos de posibilidades de desarrollo de la razón y de su capacidad para construir colectivamente formas de vida con más calidad humana, en que la vida común se viva armoniosa y equilibradamente, sin parámetros ajenos a nuestras historias nacionales y regional de liberación popular. La preocupación por el sentido de la educación es el eje principal de este apartado .

Nos interesa proponer una visión crítica del sujeto social epistémico que deberíamos formar en Chile y en América Latina, para lograr un cambio efectivo en las prácticas formativas institucionales y, al mismo tiempo avanzar hacia una educación que contribuya al cambio de vida que aspiran la inmensa mayoría de los sectores populares de Latinoamérica.

Con esta mirada de futuro nos importa también reflexionar sobre la pertinencia del territorio en el quehacer formativo que, situados en América Latina, adquiere el carácter de una impronta simbólica para la liberación de los oprimidos y para el mejoramiento de la convivencia social en nuestros países. El territorio constituye referencia de ser, pero también raíces en el estar situado y es desde él dónde los educandos desarrollan capacidades políticas y científicas para alcanzar pensamiento crítico y responsabilidad social de cambiar su realidad.

Es, por tanto, una necesidad de entender y construir horizontes diversos de posibilidades de desarrollo de la conciencia y de su capacidad para construir colectivamente formas de vida con más calidad humana, en que la vida común se viva armoniosa y equilibradamente, sin parámetros ajenos a nuestra historia nacional y regional de liberación popular.

A estos sentidos los llamamos “fundamentos socio antropológicos y epistemológicos para una Pedagogía Crítica Latinoamericana”. En un propósito ordenador, estos sentidos tienen que ver con los siguientes propósitos:

- En primer lugar, descubrir desde el pensamiento intelectual y las prácticas de educación popular, el sentido ontológico del “ser sujeto epistémico-social” situado en América Latina.
- En segundo lugar, comprender el sentido del reconocernos como “sujetos con culturas e identidades territoriales propias, pero diversas” que nos sitúan, que nos hacen diversos pero complementarios y que nos ayudan a potenciarnos como actores transformadores de lo común; y
- En tercer lugar, de aceptarnos, en nuestras prácticas formativas, como “sujetos de la comunicación, interconectados y en interacción”.

El eje de análisis central de este apartado, es, entonces, desarrollar las características conceptuales socio-antropológicas y epistémica-gnoseológicas que asumen los sujetos que realizamos “Pedagogía Crítica” en América Latina. Para avanzar en esta comprensión, exploramos las tres vertientes que aportan respuestas/contenidos a la caracterización de estos fundamentos educacionales.

Por un lado, la corriente de filósofos críticos latinoamericanos que se cuestionan sobre el tema del origen identitario de un “pensar filosófico situacional para América Latina”, que dé, a su vez, identidad y contexto al sujeto social/epistémico situado; y de cómo en esa situación, se construye una práctica formativa reposicionada, que nutra con nuevo pensar crítico a la acción pedagógica.

Por otro lado, la vertiente de los científicos sociales críticos de América Latina, algunos agrupados en CLACSO (Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales), otros vinculados a Proyectos Políticos Populares, que desde el comienzo de la década 1960, vienen madurando la idea de la identidad de un sujeto social/epistémico crítico y autónomo latinoamericano, que se construye en las prácticas y raíces populares y autóctonas ancestrales y que las hemos ido adquiriendo en la acción investigativa participativa, que se nutre en una visión científica-social crítica, independiente de cualquier subordinación etnocentrista.

Por último, como una vertiente síntesis de las dos anteriores, la teoría y la praxis de los Educadores Populares Críticos propiamente tal, que desde la época del surgimiento de las Repúblicas Independientes, pasando por diversos momentos de la historia política-social del movimiento popular, vienen planteándose como alternativa formativa del pueblo, una educación ciudadana y participativa que responde a las necesidades de vida más digna y de mejor calidad para los pueblos independientes, oponiéndose siempre a los esfuerzos bancarios de las clases dirigentes, colonizadas y neo-colonizadas por una cultura racionalista instrumental capitalista.

Desde estas tres vertientes se nutren los conceptos y las prácticas que van llenando de contenido a los sentidos generales que señalamos anteriormente, y que permiten explicitar y sistematizar los fundamentos de la Pedagogía Crítica en América Latina. Veamos los aportes conceptuales de cada una de estas vertientes del Pensamiento Crítico Latinoamericano:

⁵ J.C. Mariátegui. (1955). *Siete Ensayos de Interpretación de la realidad peruana*. Editorial Universitaria, Santiago (Chile), “El proceso de la Instrucción Pública: Ideologías y Reivindicaciones”, Págs. 80-133.

El aporte de los filósofos latinoamericanos.

El origen de la preocupación filosófica por la identidad del sujeto latinoamericano, surge con José Carlos Mariátegui (1894-1930), pensador peruano que en relación con la realidad de su país y de sus problemas, procura hacer visible para la Filosofía y la Política, la realidad “comunitaria” de la vida indígena; él señalaba:

...desconocemos lo que es el pensar originario del pueblo peruano, no lo sabemos distinguir ni en su raíz indígena, ni en su lógica mestiza. Suponemos con nuestra mentalidad occidental colonizada que el pensamiento lógico resulta del ejercicio de la razón y por el desarrollo del lenguaje, sin embargo, vemos que para la gran mayoría de los peruanos mestizos, el pensamiento es parte de la vivencia naturalista del ser indígena y que la lógica del mestizo, es una superposición de lo sincrético de la razón positivista y la intuición mágica. Suponemos, desde la visión occidental, que el pensamiento se constituye en el lenguaje⁵ y no en el vivir cotidiano, que más que palabras son gestos, sentimientos y silencios con significados comunitarios”.

La comprensión de esta situación, sin embargo, no es totalmente dilucidada por Mariátegui y se mantiene como pregunta en las Universidades y también en los intelectuales peruanos vinculados a los movimientos revolucionarios de ese país. A fines de la década de los 50, emerge con fuerza otro pensador peruano, en este caso un Filósofo de profesión, que vuelve a la pregunta de Mariátegui ¿cómo entender desde la propia historia popular peruana del pensar nacional, una identidad propia para la vida y la cultura nacional? Se trata de Augusto Salazar Bondy (1913-1972), que plantea como necesidad para la propia comprensión del ser peruano, avanzar al descubrimiento de las matrices del pensamiento filosófico indígena. La búsqueda de Salazar Bondy se inicia en su tiempo de estudiante de filosofía en Lima (1947-1954); él busca permanentemente el sentido del ser y el pensar originario de Perú y de ahí, mirar para América Latina.

Su preocupación por el ser es doblemente relevante para la pedagogía crítica, por un lado orienta hacia el conocimiento del pensar propio u originario de lo peruano; y por otro lado, sitúa la crítica en el proceso educativo en sí, “descubrir” lo ajeno en lo que tenemos como contenido oficial, en las diversas disciplinas que nuclea el proceso formativo popular y nacional⁶.

⁶ Ver A. Salazar Bondy (1967) *¿Existe una Filosofía en nuestra América?*, Siglo XXI Editores, S.A., México. Págs. 46 a 72 y también del mismo autor: “El proceso de la instrucción pública” (1976), Biblioteca AMAUTA, Lima (Perú), pp. 34-51.

⁷ También hay muchos filósofos peruanos actuales, colombianos y venezolanos que realizan aportes significativos al desarrollo que aquí nos interesa, pero su consideración en particular en este texto nos alargaría en demasía el volumen del mismo.

Lamentablemente la temprana muerte de Salazar Bondy no permitió su continuidad reflexiva sobre el contenido propio de la Filosofía Latinoamericana, sin embargo las preguntas que enuncia, orientan hacia una búsqueda importante de fundamento filosófico de la Pedagogía Crítica Latinoamericana, se trata de que hay una preocupación fundante de un pensar originario de América Latina, se trata de un “pensar que da cuenta de un ser” y en este sentido, pensar y ser son dimensiones de una misma identidad. Sin embargo, sobre el contenido específico de esa identidad es dónde era necesario continuar profundizando.

Quiénes procuran dar con este contenido específico son una serie de Filósofos Argentinos, brasileños y chilenos⁷ que, compartiendo la preocupación peruana, parten con preguntas distintas sobre el tema de la identidad del ser y el pensar latinoamericanos. Todos tienen en común su énfasis ontognoseológico; ellos se interesan por buscar la identidad del pensar auténtico latinoamericano; desde el ámbito de la existencia popular auténtica, en relación a una práctica de resistencia a los esfuerzos colonizadores interno de sus clases dirigentes.

La perspectiva común de todos estos filósofos es procurar encontrar un vínculo entre el ser y el pensar de las clases o grupos populares, siendo ambas realidades como dimensiones ontológicas de una antropología filosófica general sobre América Latina.

El tema es conocer y entender el proceso de pensar en la acción vital, de estar transformativamente en la realidad situacional y territorial que les da su vida. Esta preocupación los orienta a una búsqueda onto-gnoseológica y se centra en el tema del origen del conocimiento auténtico, que permita al sujeto popular latinoamericano su liberación política y epistemológica. La Filosofía y la Teología de la Liberación se entremezclan, entonces, para encontrar en la motivación del sujeto por conocer su génesis y su sentido de lucha contra cualquier manifestación de dominación; la liberación es una necesidad de avanzar a un cambio de las relaciones culturales y políticas que organizan la sociedad nacional.

⁸ Ver: R. Kusch (1999) *América Profunda*, Editorial Biblos, Buenos Aires (Argentina) Págs. 135 a 182.

⁹ Ver, entre varias publicaciones, la que lo hace pertinente en la mirada crítica: *Pensamiento Latinoamericano y su aventura* (1992), CEEAL Ediciones, Buenos Aires.

¹⁰ Dussel tiene varios libros relacionados con el tema de la Filosofía Crítica Liberadora, para el efecto de esta síntesis recomendamos ver: *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana* (1972), Op.cit. y otro libro del mismo autor, “*Filosofía de la Liberación*”. Fondo de Cultura Económica, México, 2011.

¹¹ Hay otras obras a las ya señaladas en notas anteriores, que destacamos por su contenido crítico liberador: E. Dussel (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanca Ediciones, Buenos Aires, Argentina; E. Dussel (1980). *Filosofía Ética Latinoamericana*. Editorial C.E.D., IV Tomos, Bogotá, Colombia; y E. Dussel (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión*. Editorial Trotta, Madrid, España, 2ª Edición.

Entre los pensadores argentinos que reconocemos como filósofos críticos, están Rodolfo Kusch (1922-1979)⁸, Arturo Roig (1944, hasta la actualidad)⁹ y Enrique Dussel (1934 y hasta la actualidad)¹⁰. El conjunto de estos autores adoptan una mirada antropológica filosófica en que la pregunta por el ser latinoamericano les surge de su práctica investigativa y reflexiva con los pueblos ancestrales y/o los sectores populares oprimidos y sus respuestas apuntan, con matices teóricos y argumentativos diversos, al rescate del conocer la vida y las cosmovisiones de la realidad histórica y situacional que nuestros pueblos o que sus sectores populares más conscientes tienen y que constituyen una manera de comprender la experiencia vital como un transcurrir armónico y equilibrado entre el hombre y la naturaleza; este transcurrir es una manera de explicar, desde la vivencia cotidiana de la opresión y del territorio natural, la convivencia material y espiritual del ser individual y comunitario a la vez. En síntesis, el sentido del conocer es la necesidad de explicarse la vivencia del mundo natural para transformarlo, mediante las relaciones de poder que se funden en un pensamiento solidario y autónomo, en un mundo cultural y social a la vez. Desde esta mirada, todo lo que constituye la filosofía y el pensar occidental dominante, es una forma estructural de legitimar la opresión de los pueblos situados de América Latina, justificándola en la necesidad del desarrollo y la civilización capitalista.

En esta tradición filosófica crítica en Argentina, tal vez el aporte más explícito para un pensamiento crítico, sea el de Enrique Dussel.¹¹ Este Filósofo argentino

¹² Tiene muchas publicaciones pero para los efectos de este texto retenemos principalmente: "Pedagogia Histórico-Crítica. "Primeiras Aproximações" (1991), Autores Associados, Campinas, S.P. (Brasil) y "Educação: Do senso comum à consciência filosófica" (1980), Autores Associados, Campinas, S.P. (Brasil).

¹³ A parte de la excelente Introducción/Prologo que hizo a la Primera Edición del libro de Paulo Freire "Pedagogía del Oprimido", realizada por ICIRA, Santiago de Chile, 1970; este autor tiene otra publicación que me parece orientadora para pensar el "Sujeto Crítico" que requiere América Latina, aquí lo señalamos: "Educação e Política", I&PM Editores, Porto Alegre, 1992.

¹⁴ A mi juicio, después de Paulo Freire es sin duda el pensador brasileiro de mayor consistencia teórica crítica de Brasil, tiene numerosas publicaciones, pero lo que nos interesa desde el punto de vista de sus aportes filosóficos, se encuentran en dos publicaciones: "A Educação Dialética" (1982), Paz e Terra, Sao Paulo (Brasil) y "Perspectivas actuales de la Educación" (2003), Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires (Argentina).

¹⁵ Don Jorge Milla tiene varias obras que dan cuenta de su pensamiento crítico, sin embargo hay dos de ellas que me parecen extremadamente pertinentes a nuestra preocupación textual, en primer lugar "Idea de la individualidad", cuya primera edición fue en el año 1941, pero después ha sido ampliada y actualizada por nuevas ediciones, 1943 (Prensa Universidad de Chile) y 2009 (Ediciones Universidad Diego Portales) y su otro libro "El desafío espiritual de la sociedad de masas" (1962), Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

¹⁶ GIANNINI, H. (1988). La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia. Editorial Universitaria, Santiago (Chile) y del mismo autor (1981). Desde las palabras. Ediciones Nueva Universidad, Santiago (Chile).

¹⁷ Se trata de un filósofo actual que vincula el tema de la Filosofía Política, en contextos de opresión, entre sus libros que consideramos un aporte a nuestra preocupación, recomendamos ver: "De la República al Mercado: ideas educacionales y política en Chile" (2010), Ediciones LOM, Santiago (Chile); y "Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX" (1989), Editado por Realidad Universitaria, N° 7, CERC, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago (Chile).

vincula con claridad la construcción del pensar crítico con la acción de liberación de los pueblos dominados en América Latina; esta vinculación, por lo demás profundamente ética, tiene como reflexión de fondo la necesidad de reconocer que en la génesis del acto de liberación del sujeto oprimido existe el pensamiento ontológico-ético de vivir la libertad de manera comunitaria; en esta perspectiva, el pensamiento filosófico crítico debiese ser el rescate de la génesis liberadora del ser, situacionalmente oprimido en su cultura original, para construir un sentido de vida más democrática y humanista en las sociedades nacionales.

Entre los pensadores brasileños que rescatamos como filósofos críticos, entre los muchos que existen en ese país, están Dermeval Saviani (1944 y hasta la actualidad)¹²; Ernani María Fiori (1912-2002)¹³ y Moacir Gadotti (1942 y hasta la actualidad)¹⁴. Hay una preocupación común en estos autores brasileños que se expresa en dos situaciones temáticas, por un lado la Relación entre Ética y Política, reclamando del Estado la atención del derecho social del ciudadano a recibir una educación de calidad y liberadora; y, por otro lado, la relación Cultura, como expresión multicultural, y Educación, donde plantean la necesidad de entender al sujeto brasileño como expresión identitaria de la multiculturalidad, fundando una nueva “hegemonía” que oriente la formación como un proceso de desarrollo de la conciencia popular brasileña.

Entre los pensadores chilenos, a pesar que en muchos de ellos no hay una adscripción explícita al pensamiento crítico, en sus preocupaciones y propuestas antropológicas y epistemológicas hay claramente una perspectiva analítica crítica, nos parecen especialmente aportativos al sentido de este texto, los planteamientos de Jorge Millas (1917-1982)¹⁵; Humberto Giannini (1935 y hasta la actualidad)¹⁶ y Carlos Ruiz Schneider (1943 y hasta la actualidad)¹⁷.

Los tres autores se sitúan en la realidad chilena y procuran pensar los temas de la modernidad: subjetividad/individualidad; comunicación/conocimiento; y ética/política, desde la perspectiva condicionante de una sociedad alienada en el capitalismo salvaje y desde la conciencia de esa realidad, avanzar a una perspectiva “republicana” de liberación ciudadana, pero construida desde la cotidianidad y de la vivencia concreta comunitaria, que los/las chilenos/chilenas somos capaces de construir en nuestra convivencia nacional.

Teniendo como núcleo aglutinador la propuesta de Dussel, para los efectos de constituir un referente teórico común que fundamente a la Filosofía y a la Educación Crítica Latinoamericanas, que oriente y de sentido a la formación del Sujeto

¹² E. Dussel. *Filosofía Ética Latinoamericana*, (1980), Op.cit., Pág. 19

¹³ Tomado de George González, “La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel”, *Revista Filosofía A Parte Rei*, N° 49, Enero 2007, p. 7

Epistémico-social, en la educación latinoamericana, consideramos como relevantes los siguientes aportes o énfasis conceptuales que se derivan de los planteamientos del conjunto o de la mayoría de los filósofos críticos de América Latina, entre otros planteamientos comunes o mayoritariamente tendenciales, destacamos:

➤ La propuesta de una antropología filosófica latinoamericana que se funde o se base en el contexto histórico de la necesidad de construir una conciencia y un conocimiento crítico/liberador desde la realidad del oprimido, y que la potencialidad del cambio de esa situación, hay que construirla desde la opresión como sistema de vida y como sentido común reflexionado; esto significa, vivir la opresión como una situación de vida transitoria que busca colectivamente la liberación cultural, política, económica y epistemológica del pensar auténtico, construyendo un mundo de relaciones humanistas y sociales, alternativo al capitalismo dominante. En esto, el aspecto fundamental “es la noción de la presencia del otro como opresor y como oprimido, que establecen una relación no reductible al individuo o al yo individual, sino que al reconocimiento de una relación que funda una realidad, donde el yo sólo puede ser sí mismo, en la medida que su presencia es reconocida por el otro, en uno de los polos de esa relación”¹⁸

➤ “América Latina desde los albores de su nacimiento histórico, cultural y epistemológico, se viene debatiendo entre dilemas y contradicciones. Entre los dilemas está el de un ser que culturalmente no ha podido expresar cuanto es, ni lo que es y el de un pensamiento que no encuentra concordancia entre lo que es y quienes lo hacen. Entre las contradicciones, es que buscamos y hablamos de identidad propia, pero nuestros pensadores latinoamericanos optan por la occidentalización, frente a otras vías de realización cultural como son el indigenismo o el mestizaje, caminos válidos también para arribar al logro de una filosofía original y auténtica americana”¹⁹

➤ Lo anterior significa darle la importancia de la construcción intersubjetiva del ser y el conocer, alternativos a la construcción dominante. Este reconocimiento de la alteridad significa aceptar que cada sujeto es diferente en su existencia, pero también en que en esa mismidad, se acepta y es reconocida en la multiplicidad de lo que es la vida comunitaria y social. “Por tanto no hay subjetividad sin la

²⁰ Este pensamiento que lo hemos señalado entre comillas, se repite en Salazar Bondy; en Dussel; en Saviani; en Ruiz Schneider y en Jorge Millas, tal vez no con la misma redacción pero sí en similar sentido.

²¹ E. Dussel, *Método para una filosofía de la liberación*, 1974, p. 176

²² D. Saviani (1991). *Op.cit* p. 181

constitución de la intersubjetividad. La sociedad, entonces, es la convivencia entre la alternancia intersubjetiva, la multiculturalidad de lo diverso y la transformación de la realidad por el esfuerzo colectivo. Y esta es nuestra totalidad o totalidades latinoamericanas”²⁰. “El otro para nosotros en América Latina, es con respecto a la totalidad europea, o norteamericana, o africana o asiática”²¹

➤ La comprensión en la convivencia intra-sociedades nacionales de la alteridad o existencia como otra totalidad, es la existencia de las posiciones de clases o étnicas o culturas diferenciadoras, de esta manera el pueblo oprimido y pobre, es alteridad con respecto a las oligarquías dominantes, que adquieren su mismidad en su relación dependiente con lo europeo, o lo norteamericano o lo externo, oponiéndose casi de manera natural a lo original del pueblo. Una mismidad que genera su identidad en la alteridad del otro, que es externo y ajeno a su origen, es una alteridad dependiente”²². Y es dependiente porque su sí mismo se sustenta en la imitación de la totalidad europea u otra totalidad externa. La opresión es la forma en que las clases dominantes le han quitado a nuestros pueblos su identidad.

➤ Todos plantean la necesidad entre el ser pueblo en América Latina y hacer una Filosofía en y con identidad territorial que nos condiciona; esto implica elaborar categorías de pensamiento que emerjan de la realidad histórico-cultural y situacional cotidiana de América Latina, categorías que lleguen a tener validez inclusiva y que puedan marcar del caminar epistemológico en el devenir histórico de nuestros pueblos, hasta lograr su determinación y realización plena en el ámbito socio-cultural. Se trata de ver al SER latinoamericano como ser humano con historia y territorio natural y social que lo enmarca, un sujeto situado que se apropia de su realidad y de su identidad original.

➤ Por último, también adquiere una connotación determinante para la convivencia social y para los fundamentos de la educación, la dimensión ética de la liberación, en esto el rescate de la praxis reflexiva de los pueblos oprimidos, en torno a los valores que fundan la vida comunitaria y que proyectan la convivencia

²³ E. Dussel, *Para una ética...*, op.cit., p. 95

²⁴ Sin duda que aquí reconocemos una fuerte influencia de Heidegger en el pensamiento de Dussel, pero a diferencia de la deriva metafísica que este pensamiento tiene en Heidegger, en el caso de Dussel deriva hacia el campo de la acción liberadora y ahí opera con categorías epistemológicas y éticas propias. Ver la cita en E. Dussel en *Op. Cit.*, p.52.

²⁵ Llamamos de manera genérica de científicos sociales latinoamericanos a los sociólogos, economistas, politólogos y nacientes antropólogos que con cierta o relativa autonomía empiezan a ocuparse de entender la formación social y cultural de las sociedades nacionales y sus relaciones de intercambio con el mundo desarrollado contemporáneo.

solidaria y transformativa de la realidad opresiva, es en la acción formativa el escenario propio de la conciencia de sí y de las condiciones materiales y culturales que constituyen la vida popular, el territorio o espacio social natural en que se instalan, las posibilidades infinitas de construir los horizontes de la razón y de la acción como transformación permanente y continua de la vida.

Comprender este desafío ético-político de construcción de sujetos potenciadores del cambio, es lo que da sentido a su humanidad y a su calidad de hombre/mujer situado con identidad original. El hombre/la mujer latinoamericanos/as se constituyen en sujetos de la praxis liberadora, cuando comprenden su condición histórica/social de constructores de mundos y de vidas. Esta propuesta ontognoseológica del ser liberador, tiene dos momentos: la comprensión y el ser.

La comprensión es el modo de acceso al fundamento del ser y es ella misma el punto de partida de todo el orden existencial, es decir, el ámbito de la cotidianidad es una comprensión existencial”.²³ Y el ser de lo humano es “...el hombre en el horizonte ilimitado de conocer el mundo y transformarlo, en su propia praxis de humanización”.²⁴

En síntesis, el aporte de estos filósofos latinoamericanos para determinar el sentido de una formación crítica-transformadora del sujeto epistémico situado en y con América Latina, nos parece fundamental para orientar la pedagogía crítica como una práctica de la libertad y como sentido ontognoseológico y ético-epistemológico de la Educación Latinoamericana. La necesidad de formar sujetos críticos-transformadores, constructores de realidades más humanas, más justas y más solidarias, es un fundamento que le da el sentido de un movimiento de humanización a la educación, en consecuencia para la práctica formativa ella significa orientarla como una acción indeterminada y potenciadora de esa humanización; es decir, como una práctica de liberación de todo tipo o manifestación circunstancial de opresión o explotación o discriminación del ser humano.

El aporte de los científicos sociales.

En la medianía de los años 1960 los emergentes científicos sociales latinoamericanos²⁵, muestran una doble preocupación, por un lado explicar la situación del desarrollo del subdesarrollo en nuestras sociedades nacionales, esto a partir de la caracterización de

²⁶ Es interesante revisar las actas de constitución de CLACSO en el año 1967, en Bogotá y reconocer ahí los Institutos, Centros Académicos o intelectuales que concurren a su fundación y las motivaciones políticas revolucionarias con las que están comprometidos los representantes de tales organismos. Ver: E. Oteiza (1997): “30° Aniversario de CLACSO, una experiencia latinoamericana de investigación colaborativa en Ciencias Sociales”, XVIII Asamblea General de CLACSO, Buenos Aires.

la formación social y cultural de nuestros pueblos nacionales; y por otro lado, producir teoría social aplicada a la realidad de nuestros países, y que explicara la situación colonialista y el fenómeno de la dependencia de nuestros Estados nacionales. Una manifestación de estas preocupaciones teóricas los lleva a adscribirse a autores clásicos del paradigma crítico europeo (Marx; Habermas; Lukács; Adorno; Gramsci; Gadamer; Lakatos, entre otros) todos economistas, cientistas sociales y sociólogos notables, centrados en su contexto europeo y en la situación y problemas de la evolución del Capitalismo desarrollado mundial; pero que al ser aplicados a la interpretación de la situación del subdesarrollo latinoamericano, sólo explican situaciones generales de la ocurrencia capitalista a nivel universal, pero no como existencia y transcurrir específico latinoamericano. Al mirar la realidad como comprobación empírica de la teoría eurocentrista, reproduciendo con ello las mismas debilidades analíticas que tiene la teoría crítica como transposición cultural, sesgan la comprensión de la propia formación social y cultural que tiene América Latina.

Lo anterior no significa que no exista una teoría social crítica autónoma, sino que a pesar de la gran profusión y difusión de la Sociología y la Antropología Política Críticas, principalmente europeas entre los intelectuales sociales de América Latina, la posibilidad de una Ciencia Social Autónoma y propia sólo tiene un desarrollo reciente. Es al final de los años 1970 y tal vez, producto de algunos reveses interpretativos de la fuerza de cambio de nuestros pueblos nacionales, que comienza una reconversión teórica de algunos cientistas sociales, que se preocupan por entender la formación socio-cultural de nuestros pueblos originarios y su relación de lucha contra cualquier manifestación colonialista, incluso la provenientes de la visión eurocentrista o asiática de la revolución y/o el cambio revolucionario. Se comienza a hablar entonces de la necesidad de darles una identidad epistemológica a las Ciencias Sociales Latinoamericanas. Así en algunos Centros Académicos Independientes, vinculados a organizaciones no gubernamentales de apoyo a la educación popular, comienza a emerger algunas voces originales, entre otras las de: Orlando Fals Borda y Walter Mignolo (sociólogos colombianos); Aldo Ferrer (sociólogo argentino); Helio Jaguaribe (sociólogo brasilero); Edgardo Lander (sociólogo venezolano);

²⁷ Sería largo enumerar los textos que aportaban estos autores para la discusión sobre la identidad y el desarrollo de la investigación social/política que debían asumir los Institutos o Centros Universitarios Latinoamericanos que se ocupaban, desde las Ciencias Sociales, sobre el tema de la educación para el cambio; a modo de ejemplos retengamos dos títulos y sus autores que nos parecen más trascendentes para el posterior devenir de la Investigación Acción en la Educación Latinoamericana: O.Fals Borda (1979), "Por la praxis. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla", Ediciones Tercer Mundo, Bogotá; y también J. Matos Mar (1977) "Marginalidad Rural, Educación y Multilingüismo en el contexto de reformas políticas. El caso peruano". DEALC, Buenos Aires. En ambos textos se proyecta el trabajo investigativo a la construcción de una educación como acción transformadora, alternativa a la dominante.

Aníbal Quijano y José Matos Mar (sociólogos peruanos), que teorizan sobre el cambio endógeno y a partir de sus propias experiencias investigativas, vinculadas a la emergencia de movimientos populares revolucionarios, descubren la necesidad de desarrollar Ciencias Sociales comprometidas con los perfiles y necesidades de instalación y progreso de tales movimientos populares²⁶.

En esta visión el sujeto cognoscente popular emergente se construye políticamente no sólo en su acción contestataria y revolucionaria anti imperialista y anti capitalista, sino que también, utilizando las cosmovisiones originales, transforman críticamente el sentido común en la investigación/reflexión de esta realidad opresiva y en la acción de sus consecuencias conviviales, instalando una epistemológica emergente de carácter liberador. De esta manera estos programas de investigación social, se transforman en una vía de acción revolucionaria, dónde lo formativo del sujeto participante se transforma en un propósito integrado a la investigación y a la organización revolucionaria.

En la evolución de esta Ciencia Social Crítica, se van constituyendo Redes o Grupos de Trabajo, que van liderando procesos de producción teórica ya abiertamente anti-colonialistas y anti eurocentrista, mucho más con la preocupación de tener referentes latinoamericanos para el pensamiento crítico social. Pero siempre esta teorización se vincula a la investigación social, realizada por estos colectivos de reflexión/acción, de investigadores académicos que hacen investigación con dirigentes populares, preparándose conjuntamente a un conocimiento más crítico/transformativo de la realidad latinoamericana.

²⁸ Recomendamos ver: A. Puiggrós (1984). "La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas", Editorial Nueva Imagen, México. C. Picón Espinoza (1983). "Educación de Adultos en América Latina: Una Visión situacional y estratégica", Editorial CREFAL, Pátzcuaro, México; también: R. Pinto Contreras (2008). "El Currículo Crítico". Op.cit.; pero particularmente interesante nos parece la obra de Marco Raúl Mejía (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Volúmenes I y II, Ediciones desde Abajo, Bogotá (Colombia). Reimpresión 2012.

²⁹ Junto al libro ya citado de este autor, recomendamos ver: O. Fals Borda (2001). Transformaciones del conocimiento social aplicado. IEPRI, Universidad Nacional de Bogotá (Colombia).

³⁰ Entre sus aportes investigativos y reflexivos más significativos para la construcción de una Ciencia Social Crítica Latinoamericana, recomendamos ver: "La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas". (2005), CLACSO Libros, Buenos Aires (Argentina) y también del mismo autor: "La democracia en las Ciencias Sociales Latinoamericanas Contemporáneas" (1997), Colección Bibliográfica FOBAL-CS, Instituto Autónomo, Universidad Central de Venezuela, Caracas; "La Ciencia Neoliberal" (2006), Biblioteca Virtual de la Universidad Central de Venezuela, Caracas; y "Pensamiento Crítico Latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo" (2001), Revista de Sociología, Centro de Investigación y Formación de Movimientos Sociales Latinoamericanos, Universidad de Chile, Santiago.

³¹ Sin duda que toda la obra amplísima de Zemelman está destinada al desarrollo de un pensamiento social crítico latinoamericano; sin embargo, para los efectos orientadores de este texto recomendamos ver los siguientes libros: H. Zemelman (1998). Sujeto: Existencia y Potencia. ANTHROPOS Editorial, en coedición con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Autónoma de México, Barcelona (España); H. Zemelman. Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimientos. ANTHROPOS Editores, Barcelona (España); H. Zemelman (2005). Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. ANTHROPOS Editores, Barcelona (España) y H. Zemelman (2011). Los Horizontes de la Razón. Vol. III: "El orden del movimiento". ANTHROPOS Editores, Barcelona (España).

La preocupación de estos grupos de investigación/acción, va permitiendo, al mismo tiempo, ir generando una práctica gnoseológica de teorizar sobre la necesidad de usar el conocimiento social, para acumular poder popular para la transformación de la realidad opresiva de América Latina.

De esta manera, el sujeto popular latinoamericano comienza a transformarse en sujeto epistémico de la Ciencia Crítica Popular. De esta manera, también, las Ciencias Sociales Latinoamericanas se conciben como un apoyo para la construcción de un pensamiento crítico/emancipador que vaya transformando a los sujetos en su acción/organización política-social y, al mismo tiempo influyendo en la concepción transformativa de la educación, desde una perspectiva liberadora de los pueblos, con un claro énfasis de rescate de las formaciones sociales y culturales, originales, de la Región²⁷.

Abiertamente, durante el fin de la década de los 70 y la totalidad del periodo de 1980-1990, no hay proceso formativo de educación de adultos en América Latina que no tenga un fuerte componente de investigación/acción participativa y en muchos casos este componente, era el eje articulador del currículo que se instalaba en los Centros Académicos Independientes²⁸.

La modalidad de la Investigación Acción Participativa, como estrategia de formación epistemológica y política del sujeto revolucionario, es lo que da identidad crítica/transformativa al desarrollo de la nueva Ciencia Social Crítica en América Latina.

Al menos, esta es la pretensión epistemológica que tienen algunos científicos sociales que constituyen el cuerpo académico fundante de esta perspectiva latinoamericana del pensamiento social crítico. Entre estos intelectuales nos parecen todavía plenamente vigentes: Orlando Fals Borda (1925-2008)²⁹; Edgardo Lander (1935 y hasta la actualidad)³⁰ y Hugo Zemelman (1931-2013)³¹.

El pensamiento social crítico latinoamericano reconoce en estos autores sus bases teóricas fundantes; de ahí la importancia de conocer sus planteamientos e ideas, vinculadas a las esferas de acción formativa en que ellos se han desarrollado. Muchas de sus ideas son coincidentes con el sentido epistemológico emergente que le ha dado Boaventura de Sousa Santos a la Sociología Crítica que se vincula a los movimientos sociales latinoamericanos y a los Foros Sociales que se han estado realizando en varias ciudades latinoamericanas y africanas, en los últimos 10 años. Desde el punto de vista de la acción política que conllevan estos movimientos y Foros, se pueden derivar algunas categorías epistemológicas que, perfectamente, pueden ser considerados como fundamentos socio-filosóficos para una Pedagogía Crítica.

³² Ver: O. Fals Borda (2001), Op. Cit. Pág. 13

Orlando Fals Borda (1925-2008) fundamenta su posición teórica crítica en tres relaciones gnoseológicas para la Investigación Acción Participativa, que es su quehacer principal: 1) La primera es la relación transformativa de la realidad y de la conciencia del sujeto popular, que tiene al conocimiento producido como el instrumento epistemológico de su propia potenciación revolucionaria; 2) La segunda es la valoración de la investigación/acción participativa como proceso epistemológico popular propiamente tal. El efecto enriquecedor del conocimiento científico social crítico construido, tiene como sentido el mérito de ser crítico e instrumental a la vez ya que permite vivenciar al sujeto popular investigador como constructor de su propia capacidad de actor intelectual de su realidad; y 3) La reconstrucción del movimiento social democrático a partir de la nueva relación entre ideología política, acciones de desarrollo local autosustentable y conocimiento revolucionario sobre la realidad que los entorna, permite acumular la fuerza política para avanzar a un proyecto revolucionario de construcción de nuevas realidades.

Todo este constructivismo social del conocimiento, es sólo posible en América Latina porque los “nuevos movimientos democrático-populares que emergen de experiencias político/epistemológicos se sustentan en la IAP (Investigación Acción Participativa) como soporte orientador, metodológico y procedimental que nuclea desde la base social situada hasta las cúpulas universitarias, incluyendo a las anti élites, para que converjan con lealtad en la lucha popular por el cambio democrático, de nuestras realidades”.³²

Edgardo Lander (1935-), quien adoptando la mirada de algunos científicos sociales argentinos y venezolanos, señala, la necesidad de fundar un nuevo paradigma para el desarrollo de la Ciencias Sociales Latinoamericanas que tenga como rasgos distintivos:

1. Una concepción de comunidad y de participación, así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de un episteme de relación de identidad socio-política, propiamente latinoamericana.
2. La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.

³³ Ver: E. Lander (2001), “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, En: Lander, E. (compilador). La Colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas, Libros CLACSO, Buenos Aires, (2005). Págs. 27 y 28.

³⁴ Ver: H. Zemelman (1998), “Sujeto: existencia y potencia”. Op.cit. Págs. 81 y 82.

3. La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del “otro” como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.

4. El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica.

5. La perspectiva de ruptura con cualquier forma de dependencia y luego la de resistir ante cualquier fórmula neo-colonialista de la cultura, permite al movimiento popular estar en tensión y un juego democrático de ir construyendo movimiento social en la diversidad, consensuando minorías relativas, pero no antagónicas, construyendo mayorías y modos alternativos de hacer-conocer relaciones de poder más horizontales.

6. En fin, la revisión de los métodos, los aportes y las transformaciones cognoscitivas que provocan el uso de cada uno de ellos.³⁵

Hugo Zemelman (1931-2013), rescata la autonomía del sujeto social e histórico latinoamericano situado en un aquí y un ahora, en su visión éste sujeto situado está desprovisto de cualquier determinismo categorial previo, que lo juzgue como “persona” o “individuo” o “actor”, se trata simplemente de un sujeto instalado en la realidad latinoamericana que procura apropiarse de su sentido de lo real, desarrollándose en ella. La investigación centrada en la comprensión de la existencia del sujeto instalado (situación e historia de la construcción del pensamiento) y del conocimiento en la relación sujeto (pensamiento) y realidad (complejidad), es la preocupación epistemológica principal de Zemelman. Este tipo de investigación “se tiene que traducir en una reforma del lenguaje de la ciencia (social) para que no quede restringido a los consagrados lenguajes nomológicos (...). En este tipo de investigación cualitativa, que construye pensamiento y conocimiento comprensivo para ese pensamiento de la realidad, en toda su complejidad, se procura “(...) rescatar el protagonismo epistémico-metodológico del sujeto quien no limita

³⁵ No sería honesto de parte nuestra, silenciar o no advertir sobre el riesgo que suponen algunas de las investigaciones y los investigadores asociados a CLACSO, que pretendiendo ser críticos se escudan en una “política realista”, confundiendo a los sectores populares con los que trabajan para imponerles miradas parciales de su realidad con teorías funcionales a un cierto “subjetivismo postmoderno”, por ejemplo en temáticas relacionadas con el “género” o de “expresiones religiosas populares” o con la “criminalidad popular”. Uno de los riesgos que tienen estas investigaciones es, precisamente, la des-territorialidad de la producción científica popular; apropiándose del propósito transformativo de la realidad del sujeto epistémico popular y abortando los intentos de prepararse para la transformación social y cultural, que reclaman nuestras poblaciones jóvenes de Latinoamérica. Tememos al excesivo protagonismo seudo epistemológico que adquieren estos investigadores, cuando se plantean “como vanguardias iluminadoras del pensamiento social y cultural latinoamericano”.

su acción a la simple argumentación descriptiva-explicativa de la riqueza de la realidad por medio del lenguaje, sino que supone formas de razonamiento capaces de involucrar al sujeto con la totalidad de sus facultades. Lo dicho concierne a una postura epistemológica que busca desarrollar una capacidad de distanciamiento del sujeto con respecto a sus circunstancias, de tal manera de no quedar determinado por ellas; este distanciamiento y la reflexión crítica de esa posibilidad, es lo que lo potencia como sujeto histórico y con historias: lo que decimos tiene, entre otras consecuencias, que el sujeto no agota su relación con la externalidad en los contenidos de una explicación. El propósito, por el contrario, es conformar una postura respecto de las circunstancias para ampliar su horizonte de visiones, colocándolo ante una constelación de posibilidades, en vez de reducirlo a una constelación de objetos particulares, propios de distintas teorizaciones que ocultan la realidad del sujeto y del conocimiento que se construyen. (...) Se pretende, entonces, con la investigación social e histórica que proponemos, estimular en el sujeto social la necesidad de apropiarse de la realidad y de su voluntad para conocerla y transformarla”.³⁴

La importancia epistemológica de estos tres autores radica en el hecho de que sus propuestas indagativas y la teorización que realizan de sus hallazgos, han sido construidos con los sectores populares y los movimientos sociales con los que se han comprometido como intelectuales sociales, desde esos contextos populares se generan los conocimientos y las prácticas cognoscitivas con sentido antropológico-cultural de la ruptura; esto es, una ruptura radical con cualquier forma de conciliación del sistema cognoscitivo y activo dominante en el capitalismo mundial y en América Latina, en particular.

Nos parece que las posiciones de los tres son un real aporte para la construcción de una Epistemología Crítica/Emancipadora, desde los sectores populares latinoamericanos.³⁵

Esta epistemología tendría como ejes comunes fundantes:

➤ La importancia que adquiere la concepción de la realidad latinoamericana como problema cognoscible o posible de conocer por los actores que la viven. De ahí la importancia que adquiere la investigación acción como propuesta metodológica, no sólo de aprehender la realidad, sino como desafío para su transformación, por los actores que la aprehenden. Se trata de una aprehensión crítica transformadora.

³⁶ Ver por ejemplo, Marcela Gajardo. “La Educación Popular en América Latina” Ediciones PIIE, Santiago de Chile, 1998; o César Picón. Problemas de la Educación de Adultos en América Latina, Ediciones CREFAL, México, 1982 y otros tantos.

³⁷ Ver Simón Rodríguez. Obras Completas. Universidad Central de Venezuela, Caracas. Ediciones del Congreso de la República, 1988.

- La propia concepción del sujeto cognoscente: se trata de un actor popular situado, pero con historia en su proceso de aprehensión de su realidad. Los tres autores coinciden en la necesidad del conocimiento crítico como un apoyo a ese actor popular que deviene en un sujeto crítico revolucionario. Y en esto, la investigación-acción como estrategia de formación del sujeto crítico y como herramienta de involucramiento de lo académico con el mundo popular, pareciera ser un propósito común.
- La propuesta de proyección liberadora o potenciadora de una conciencia crítica transformadora, que surge de la práctica de investigar la realidad y poder actuar sobre ella, no sólo como objeto aprehensible sino como acción de cambio. De aquí la importancia que adquiere el trabajo académico no sólo en el aula, sino que sobre todo vinculándose a los movimientos sociales que luchan por cambiar la realidad.
- Y tal vez lo más significativo, la necesidad de construir un pensamiento socio-político emancipador, para lo cual es fundamental desarrollar movimientos sociales populares que emerjan como actores alternos a las clases dirigentes y dominantes de América Latina.

Considerando estos sentidos comunes, podríamos particularizar ahora los aportes conceptuales específicos para la construcción de un fundamento socio-antropológico para la educación crítica emancipadora, se trata de desarrollar un sujeto epistémico social latinoamericano, que construye comunicativamente su autonomía interactiva, para aprehender su realidad y transformarla.

El aporte de los pedagogos críticos.

La condición epistemológica sobre el tipo de sujeto que se construye en la acción educativa, el tipo de conocimiento y la acción pedagogía para lograr el aprendizaje del mismo, ha devenido en una necesidad hermenéutica de las Ciencias de la Educación

³⁸ Ver: Francisco Ortega. "Tomen lo bueno, dejen lo malo: Simón Rodríguez y la Educación Popular". En: Revista de Estudios Sociales N° 38, Bogotá, Enero de 2011. Págs. 30 a 46.

³⁹ Es importante retener esta consigna Bolivariana, que incluso lleva el título de una obra de Simón Bolívar, "Luces y Moral para nuestras Repúblicas nacientes" (1998), Universidad Central de Venezuela, Caracas.

⁴⁰ Ver: República de Chile. Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, 1896. Santiago, Chile. Tomamos esta Ley como ejemplo ya que los demás países, un poco antes o después, adoptan esta misma medida institucional.

⁴¹ Al respecto recomendamos ver: Pinto V., Julio. (2013). Luis Emilio Recabarren. Una biografía histórica. LOM Ediciones Ediciones, Santiago (Chile); particularmente sus Capítulos I y II en donde profundiza sobre la relación entre organización política y sindical de los trabajadores y su formación básica ciudadana y profesional.

Latinoamericanas. Son innumerables los textos de intelectuales vinculados a la educación de adultos o popular, que plantean el origen de la preocupación hermenéutica crítica, centrada, desde la década de los años 1960, en Paulo Freire.³⁶

Para nosotros, esta mirada interpretativa de la historia de la educación crítica latinoamericana es, sin duda, una verdad parcial.

En un sentido amplio y teniendo en cuenta el propósito crítico que adopta la educación con respecto a la acción formativa y sistémica que postulan las clases dominantes e intelectuales de América Latina, el origen de esta posición podría ubicarse, al menos, en el inicio del 1800, justamente con la voz crítica que asume Simón Rodríguez (1771-1854)³⁷, planteando la necesidad de una educación cívica, democrática y popular para el pueblo y una Escuela Popular al servicio de la independencia republicana de los pueblos latinoamericanos. Esta posición de Rodríguez adquiere connotaciones de alternancia, frente a la propuesta iluminista de Miranda y Bolívar que, de acuerdo al paradigma dominante en Europa, siempre el hombre popular requería “Luces y Moral” para salir de su situación natural de barbarie. Para algunos pocos, el reto no era simplemente capacitar la gran masa de colombianos y venezolanos para hacerlos “ciudadanos obedientes, moderados, respetuosos y dóciles” (Santander 1990, 365); para otros, Simón Rodríguez entre ellos, la educación popular constituía el medio fundamental para generar una ciudadanía política activa y creativa, capaz de realizar el proyecto republicano y dar, de ese modo, sustento a los principios fundantes de los nuevos Estados.³⁸

En efecto, las sociedades y las instituciones nacientes en las débiles Repúblicas emergentes, requerían de un esfuerzo educativo que se opusiera a ese esfuerzo “iluminista” de las clases dirigentes que heredaban el poder republicano y que planteaban como necesidad iniciar una educación pública que se ocupara de dar “luces y moral”³⁹ racionalista/positivista a nuestros pueblos indígenas, criollos y mestizos que constituían la mayoría de la poblaciones de las nacientes Repúblicas. Esta larga lucha anti “iluminismo racionalista”, va a adquirir su pleno desarrollo con las reivindicaciones democráticas por la existencia política nacional de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y que considerase entre sus fundamentos políticos, una “educación primaria obligatoria y gratuita, básica para generar conciencia ciudadana y para obtener los conceptos y procedimientos necesarios que den identidad a la vida en común y

⁴² Entre muchos otros nombres ilustres, aquí mencionamos los educadores que nos parecen más determinantes para una perspectiva de desarrollo político de una “Educación Popular Latinoamericanista”: Aníbal Ponce y Tomás Amadeo Vasconi (Argentinos); Luis Emilio Recabarren (Chileno); José Martí (Cubano); Benito Suárez (Mexicano); Juan Carlos Mariátegui (Peruano); etc.

a la participación igualitaria en la construcción de la Nación”.⁴⁰ A pesar del logro legal para los países, el movimiento democratizador no se agota en esa ley, sino que se sigue profundizando en la presión por nuevas modalidades de educación científica-técnica para el pueblo, que apoyen más directamente a la organización de la clase obrera. Al no obtener respuesta en la institucionalidad educativa oficial a sus demandas democratizadoras, en alianzas con sectores estudiantiles y de intelectuales laicos, la clase obrera organizada desarrolla el periodismo popular y los Ateneos o Academias Culturales Obreras, a fines del Siglo XIX y las tres primeras décadas del Siglo XX, que van a colocar el acento en dos ejes formativos: la capacitación política ideológica de la clase obrera, para que asumiera su condición de explotada y se organizara para luchar sus derechos y abolir la explotación capitalista; y los talleres de “Artes y Oficios” en los que los trabajadores se perfeccionan en sus prácticas productivas independientes, adquiriendo un oficio técnico artesanal que van a constituir la base de un servicio público vital en la emergente sociedad capitalista latinoamericana⁴¹; son los oficios de zapateros, sastres, carpinteros, tipógrafos, peluqueros, etc., los que agrupados en ligas gremiales van a dar una fuerza social importante para la formación de los Partidos Políticos Populares, que más tarde se constituyen en una presencia política de alternancia al poder ejercido por las clases dirigentes y funcionarias del Estado Capitalista dominante. De este largo período, que dura más de 50 años (1890 a 1940), en que son muchas las experiencias de educación popular y de educadores populares que van a surgir⁴², que van a escribir y orientar sobre el quehacer pedagógico emancipador, sin embargo ellas y ellos, no logran tener una influencia teórica visible en las sociedades nacionales, manteniéndose en muchos casos como acontecer educativo alternativo a la educación oficial nacional.

Solamente con la emergencia de las luchas revolucionarias de mediados de los años 1950 e iniciada la Revolución Cubana, la Educación Popular deviene en Crítica y en alternativa a la educación oficial latinoamericana. Su mayor desarrollo teórico y profundidad en la práctica pedagógica, que tiene la impronta revolucionaria cubana, sobresa-le la figura y el pensamiento-acción de Paulo Freire (1921-1997). En torno a su figura se comienzan a nuclear y a nutrirse de sus planteamientos, la inmensa mayoría de las experiencias de Educación Popular, influyendo directamente en el esfuerzo organizativo político y cultural, que reivindica una Educación Liberadora, una Pedagogía Crítica que se concibe como un paradigma revolucionario, que desarrolla conciencia ciudadana crítica/transformativa, en cualquier ámbito o modalidad que adopte la formación.

El acumulado conceptual y metodológico de estas experiencias es lo que genera un espacio teórico-práctico para que, en la realidad histórica y situacional de la educación, surja la alternancia de la educación popular crítica, base fundamental para que más tarde se articule la Pedagogía Crítica. En esta base acumulativa, con todas las

expresiones creativas/críticas, de diversos educadores y educandos populares en cada país latinoamericano, sustentadas por grupos sociales y culturales del más diverso ámbito productivo y social, que van mostrando lo que somos y hemos sido en nuestro devenir histórico de pedagogos del cambio, se encuentra la fundamentación epistemológica y antropológica necesaria para los nuevos saberes pedagógicos para una educación democrática y liberadora de los pueblos de América Latina.

Se trata de una verdadera construcción histórica y social que postula una teoría educativa que expresa intereses libertarios, hibridaciones étnicas, articulaciones sociales y culturales entre intelectuales y sectores populares, que se mueven en un péndulo que va desde la razón pragmática, hasta expresiones, en algunos casos, de alternativas programáticas revolucionarias, absolutamente radicales en su respuesta a las aspiraciones emancipadoras y humanistas, que han reclamado nuestros pueblos, para su propio desarrollo humano y social.

En el conjunto de ellas, sin embargo, hay un eje común: se postula una educación que contribuya a un desarrollo más humano y más igualitario, que favorezca el pensamiento crítico y la comunicación transformativa de nuestras individualidades y de nuestras relaciones de poder, procurando siempre una convivencia colectiva y dialogal entre todos los que en ellas participan. Somos, entonces, expresiones de nuestra tradición oral; seres del lenguaje corporal y del hacer manual, que vincula la palabra a la gestualidad física y el concepto a su aplicabilidad vital. Vivimos en la angustia o el miedo a la autonomía y a la libertad, imponiéndose, en muchas de nuestras prácticas, las relaciones vanguardistas y mandonistas, de los iluminados de turno. Somos, también, constructores de fantasías de libertad, profundamente enraizados en nuestra legitimidad de culturas dominadas, profundamente dependientes y necesitados del otro, incluso para que nos reconozcan como “iluminados de la alteridad”.

Y estos rasgos, que existen y que se muestran en la realidad acumulada de la educación popular, requieren ser sistematizados de tal manera de ir constituyendo el contenido de la pedagogía crítica, definiendo en ellos, entre otros aspectos, la manera de situarnos antropológicamente en nuestras realidades contextuales y de posicionarnos como alternativa formativa para nuestros pueblos dominados.

La instalación de la experiencia educativa liberadora, nos significa comprender la conciencia como una transitividad que se construye socialmente e intersubjetivamente. El desenvolvimiento del pensamiento y el conocimiento social, situados

⁴³ J. Habermas. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomos I y II. TAURUS Humanidades, 2ª Edición. Madrid (España), Pág. 172

históricamente y en un territorio con atributos propios, es lo que permite devenir la conciencia crítica. Conciencia crítica es entonces un movimiento intersubjetivo de la formación de un sujeto epistémico-social situado, que mira y valora lo original de su territorio, que se apropia de él y lo transforma como posibilidad de vida más digna y de mejor calidad, pero que también nos proyecta como indeterminadas posibilidades de continuar siendo, cada vez más humanos y más solidarios. Es este devenir de la conciencia crítica lo que va a constituir a la Pedagogía Crítica como alteridad ante cualquier modelo educativo, más todavía cuando él tiene vinculaciones ajenas y etnoeuropea. De esta manera la pedagogía crítica como alteridad total frente a otras totalidades educativas, generadas en Europa, Norteamérica o donde sea, es la tarea que debemos desarrollar los educadores y los educandos latinoamericanos.

Desarrollando más este argumento, derivado de Enrique Dussel, nos surge la necesidad de instalar una cierta inteligencia social crítica, asentada en una reflexión teórica que discrimine entre lo propio y lo ajeno, vinculado a la acción de asumirnos en lo propio con los sectores populares de nuestra región, como la posibilidad histórica y cultural de una epistemología socio-cultural para la educación latinoamericana.

Sistematización de los fundamentos socio-antropológicos y epistemológicos de la pedagogía crítica latinoamericana.

Considerando los conceptos y principios filosóficos y políticos que se derivan de estas tres vertientes del pensamiento latinoamericano y que coinciden en sentidos orientadores para el hacer educativo, se podría afirmar que los “Fundamentos Socio-antropológicos y Epistemológicos para la Pedagogía Crítica en América Latina”, serían:

a) La acción educativa debe ser un aporte al proceso de construcción social del sujeto y de la sociedad que lo contiene.

Aquí hay un concepto proveniente de los Filósofos Críticos Latinoamericanos, que ha sido acogido como natural por el pensar y el hacer en muchas experiencias de educación popular. Este concepto tiene que ver con la construcción social del sujeto en formación y de la práctica pedagógica que lo forma. En las prácticas de educación popular esta orientación ha significado construir sentidos y realidades en el diálogo intersubjetivo entre educandos, educadores y contextos socio-comunitarios y culturales del entorno que los sitúa. Sus maneras comunitarias de desarrollarse son la instalación de relaciones sociales más igualitarias y solidarias. Y este es un rasgo que también observamos cómo común en la tradición comunitaria que domina en la vida cotidiana de las/las latinoamericanas/os. Se trata casi como una práctica transversal a cualquier sociedad o localidad territorial, el sujeto siempre se construye en la interacción con los otros, el

sujeto no puede pensarse sin otro que lo contiene y lo reconoce, más aún, el conocimiento se valida en la acción comunicativa familiar, entre pares, en relaciones de identidad común y de confianza.

A nuestro entender, el sujeto en su relación intersubjetiva⁴³ no se reduce ni se instrumentaliza exclusivamente en el reconocimiento comunitario; incluso en ese reconocimiento él aspira a ser distinguido por su particularidad, por su habla, por su movimiento, pero sobre todo por su acción vital. Se podría afirmar, hipotéticamente, que se potencia en sus diferentes contenidos y facultades, en su cognición, su emocionalidad y su acción para la transformación, pero siempre autoafirmándose en lo próximo: su familia, sus pares, sus seres afectivos.

Es por esto que, concordando con Zemelman, cuando él señala que la instalación del sujeto latinoamericano es siempre un conocimiento de sí, pero a la vez, es también conciencia y voluntad con los otros, se está aceptando que el individuo es en cuanto él está en y con los otros.

El sujeto está, lo cual alude a su instalación en el mundo (cognición y pensar); no obstante, su estar deviene en ser, lo cual supone acción de apropiación de su estar en el mundo (de su realidad y del horizonte de lo posible) deviniendo en lo determinado/indefinido del ser en el mundo. Esta existencia, planteada como necesidad de vivir, de experimentar, de convivir, nunca se realiza de manera aislada e individual, se potencia en su conocimiento y goce cuando el sujeto comparte, comenta, comunica con los otros y lo otro. Otro que puede ser histórico, que debería ser contextual y presencial.

Se trata, entonces, de la instalación diferenciada de una paradoja de ser en sí mismo, pero sólo en y con el reconocimiento de los otros. En efecto, en todas las experiencias de pedagogía crítica popular, ya sea a nivel micro (al interior del aula), meso (a nivel de la Unidad Escolar o del taller o de la organización social) o macro (ya sea en el ámbito comunitario, local o regional), hay una doble dimensión psicossocial que es necesario retener: por un lado, la capacidad que muestran los educadores o agentes formadores de asumir su subjetividad histórica y organizacional, buscando lo diferente, lo alternativo, lo nuevo, pero en su función externa asumida. Y, por otro lado, el profundo compromiso de incluir a sus eventuales educandos en una acción de progreso, pero todavía con el temor de mostrarse ante éstos con su propia dramaturgia y contradicción personal o social y, por tanto, siempre buscando su afirmación en

⁴⁴ Particularmente las experiencias que se desarrollaron en América Latina durante la época de las Dictaduras Militares, donde siempre se procuró silenciar las expresiones y la palabra popular y se clausuraron los espacios públicos de convivencia cotidiana.

⁴⁵ H. Zemelman. (1998). *Sujeto: Existencia y Potencia*. Op.cit. Pág. 123

los otros, no generando las condiciones de autonomía desde la individualidad, sino que siempre desde la propia experiencia colectiva de educarse entre sí.

La necesidad de comprender esta relación dialéctica de la intersubjetividad, en que estar con los otros no es anularse como individualidad, sino que un desafío personal de colocarse como parte del mundo, que es común y diverso para todos los participantes de la experiencia formativa, es todavía un rasgo que hay que valorar y profundizar, en las prácticas formativas más institucionalizadas.

De esta forma, la propia existencia del sujeto epistémico-social popular se constituye con el otro y con lo otro, ser y estar implican, necesariamente, un ser y estar en y con el mundo local, concreto, cotidiano, del cual provienen los sujetos de la formación. Comprender esto es asumir que la conciencia, personal e histórico-social, es, en la acción formativa, una conciencia comunitaria.

b) El desarrollo de la conciencia crítica debe ser una exigencia para el proceso formativo, mediante una acción comunicativa intersubjetiva.

La continuidad de la construcción del sujeto epistémico social requiere asumirse como conciencia histórica y cultural, de esa manera ella deviene en crítica cognoscitiva y práctica social a la vez, la individuación o disposición para la acción se vuelve intersubjetiva. La orientación comunicativa que se deriva de lo anterior, es que todo lo vivencial, lo experiencial, se constituye en actos del habla. Actos que no son abstracciones sino contenidos comunicativos que se encaminan siempre en la relación con los otros, superando los deseos de protagonismo personal para instalar una capacidad de transformar la realidad a través de la acción comunicacional. Aunque muchas veces tales actos solo quedan en el ámbito del discurso y de la aspiración, más que como efectividad de la acción comprometida con la palabra, de todas maneras, el intento de construir conciencia de ese inacabamiento es un resultado pedagógico importante.

Y esto es, tal vez, otro rasgo importante que nos muestran la totalidad de las experiencias formativas de educación popular⁴⁴. Ellas son claros modelos de que el lenguaje comunitario no se agota en la palabra oralizada públicamente, sino que, sobre todo, es un campo infinito de potencialidades de sentidos y de voluntades de acción, hasta donde los silencios son significativos y sugerentes para la acción efectiva o volitiva que implica la instalación de una práctica educativa popular.

Se trata, entonces, de interpretar la realidad como signifiante en tanto ella se constituye en una multiplicidad de significados posibles y construibles; y que permiten “sugerir” o “llenar de posibilidades cognitivas a la conciencia de los sujetos en formación. Por eso es vital incorporar conocimientos y pensamientos, sentimientos o intuiciones emergentes desde los sujetos, en cualquier programa de formación

pre-establecido. Esta operación de rescate y valoración de lo emergente, es lo que determina que la acción formativa que apoya la construcción de la conciencia crítica, no se encierra en los límites de lo constituido, por ejemplo, en el discurso escolar establecido en los Programas oficiales, sino que se problematiza y se resignifica desde el saber necesario que estimen los sujetos en formación.

En las experiencias de educación popular, la construcción del lenguaje en la acción formativa, va generando códigos comunicacionales inclusivos entre los participantes de esa experiencia; y ello les permite a los agentes interventores y a sus miembros, expandir o ampliar el horizonte de su pensamiento y, con ello, cambiar las maneras de relacionarse con la realidad: ella deja de ser acabada y definitiva, para abrirse como un desafío para interpretarla y cambiarla.

La colocación y apropiación del lenguaje popular crítico, supone una permanente “necesidad de mundo y el decir mismo de esa necesidad”⁴⁵, pero donde todo lo que acontece en la vida comunitaria debe ser comunicado, ya que es una necesidad de la convivencia cotidiana, de la afirmación del ser parte de, de ser reconocido como, el de proyectarse en el lenguaje sobre y en sus usos posibles de cambio. Y esto es devenir en conciencia crítica.

c) El territorio y el tiempo histórico y situacional deben ser el marco del escenario formativo en Latinoamérica.

Aquí hay que distinguir lo común del proceso formativo que se da, también, en cualquier experiencia de educación popular crítica, de lo diverso, para volver a lo común. Este proceso se construye problematizando lo común, a partir de la realidad territorial y temporal en que están situados los sujetos que aprenden y los que enseñan; también lo diverso (ahí comprendido los saberes cristalizados en los programas de estudio o de capacitación) y de ella avanzar a lo nuevo. Este es el proceso del Ciclo de Conocimiento crítico que debe darse en la pedagogía crítica.

- En primer lugar, cualquier experiencia formativa es una manera de construir comprensiones y significados de realidades sociales y culturales situadas. En cuanto tal, son acciones que van ampliando horizontes de posibilidades de comprensión histórica, de sentidos de actualidad y de construcción de lenguajes y formas de relaciones sociales concretas. En la realidad más común de la educación latinoamericana es este aspecto emergente y situacional el que queda excluido de los procesos formativos que se organizan institucionalmente.

⁴⁶ H. Zemelman. (1998). Op.cit. Pág. 143

Esta situación de exclusión dificulta la construcción de una conciencia crítica emancipadora, ya que enajena el aprendizaje en los sentidos de lo ajeno y no de lo propio.

De aquí la importancia teórica que adquiere las Ciencias Sociales Latinoamericanas de combatir cualquier manifestación etnocentrista, ya que ellas son contenidos y maneras de pensar la realidad que se imponen como nuevos sentidos neocolonialistas y neo imperialistas que nos hacen continuar en la tradición capitalista y en positivismo técnico-instrumental dominantes.

➤ En segundo lugar, la necesidad de apropiarse del territorio y el tiempo socio-cultural latinoamericanos, son aprendizajes de lecturas colectivas de hechos vividos o conocidos en el relato oral de transformaciones concretas de la historia, en la medida que van instalando nuevas formas de comprensión de la propia experiencia y de la realidad, abriéndose a lo inédito de la construcción de posibilidades de ser y estar en América Latina. Entonces, el mundo de la vida que van instalando son nuevas formas de actualizaciones humanas en tanto conciencia de sí, de la trayectoria de sus vidas y de la necesidad de confiar en su acción colectiva de transformación y mejoramiento de la vida espacial y temporal posible.

➤ En tercer lugar, esta apertura a lo inédito, va ampliando el horizonte del propio pensamiento latinoamericano, que no sólo incorpora lo propio, sino que lecturas críticas discriminatorias de los ajeno, para valorar el mejoramiento de lo propio. Se trata de ir aprendiendo la dialéctica de la relación entre cierre y apertura, entre conciencia y voluntad, entre discurso y práctica, lo que en definitiva les permite a los sujetos epistémico-sociales latinoamericanos, su re-instalación en un mundo que les pertenece, que constituye su vida y, en cuanto tal, como potenciadores de su propia aventura personal y colectiva de aprender; pero también su proyección situacional, hacia otras realidades, otros espacios, otros mundos, en fin, otros lenguajes-acciones.

En las experiencias de educación popular crítica, se instalan en su desarrollo la necesidad de entender a los sujetos populares involucrados en ellas, como actores individuales y colectivos que viven problematizadamente sus respectivas realidades, que están situados en un mundo contradictorio y complejo. Son sujetos que actúan, pero sobre todo que buscan actuar transformativamente en sus personas y en sus vivencias colectivas/comunitarias.

No se trata de darle un valor exagerado totalizador a estas experiencias, ni tampoco de darle una legitimidad para todo lo latinoamericano, pero ellas muestran maneras, estrategias y realidades de ser y estar en el mundo de la vida latinoamericanas y, en cuanto tal, procura objetivarlas y desentrañarlas, para trascender sus propios límites y pasar de lo conocido a lo desconocido⁴⁶.

En este transitar hacia la existencia misma de los sujetos latinoamericanos, que es conciencia, conocimiento y acción transformativa emancipadora a la vez, que es capacidad de colocarse ante el mundo, abriéndolo a los múltiples contenidos que desafía la apropiación de la realidad, la búsqueda de lo inédito; se comienza a entender la voluntad hacia la posibilidad de descubrir sus potencialidades de autonomía, para construir mundos posibles.

d) El fundamento ético-político de la liberación de los oprimidos debe ser un compromiso ineludible de los procesos formativos latinoamericanos.

En la lógica de valorar la educación como práctica de la libertad, que permite al sujeto construirse y, en cuanto se construye, siempre intersubjetivamente, resignifica también su relación con los otros, es que la educación como práctica de la libertad puede adquirir el carácter de un apoyo al sentido ético de una ciudadanía democrática.

En este contexto, hay énfasis paradigmáticos que están propuestos en el pensamiento social y pedagógico de los intelectuales latinoamericanos, que hemos analizado, y que deben ser rescatados y asumidos por la Pedagogía Crítica:

d.1) La intencionalidad ética y política del conocimiento.

En la alternativa dominante de la educación institucionalizada oficial, la educación se mantiene con una intencionalidad funcional al modelo de desarrollo económico, social y político capitalista, el que ha estado como dominante históricamente y que las clases dirigentes han sostenido como la educación obligatoria y hegemónica para todos los educandos. Ha correspondido a sus intelectuales y políticos orientar y gestionar el paradigma de la socialización/integración de los estados intelectuales, morales, sociales y religiosos homologantes para las nuevas generaciones sociales. Lo ético aquí es una educación individualista para la integración armónica del statu quo.

Por el contrario, en la alternancia educativa están las experiencias de educación popular que procuran hacer avanzar la formación como función crítica, solidaria, complementaria, liberadora y transformativa de la sociedad dominante, intencionando la emergencia de un movimiento sociocultural y político con identidad popular-comunitaria, que plantea la posibilidad de articular un modelo de desarrollo económico,

social y político vinculado a las aspiraciones democratizadoras, humanizadoras y de justicia social de los sectores populares.

d.2) La responsabilidad social y política de la acción formativa.

Esto tiene que ver con el énfasis que tiene la selección de los contenidos culturales, socio-políticos y científico/humanistas que se le imprimen a la formación.

En la Educación Institucionalizada oficial el énfasis sigue siendo una selección de contenidos eruditos, ya generados por los especialistas y que se transmiten como patrimonios cognitivo y moral de la humanidad, organizados en las diversas asignaturas del saber-hacer, enseñados, prescriptos y obligatoriamente, para todos los sujetos en formación; para tal acción se organiza el aprendizaje como procesos de simulación/adaptación de conductas institucionalmente determinadas, expresados en logros estandarizados y homogéneos medibles.

En la educación popular se procura avanzar en la posibilidad de centrar la formación en los procesos y relaciones constructivas de la conciencia y la responsabilidad social del sujeto en formación, es una conciencia ciudadana por el bien común que implica los logros cognoscitivos, afectivos, activos y volitivos que enmarcan el carácter personal como proyección efectivamente transformadora del entorno social. Pero al mismo tiempo una práctica formativa que rescata los saberes populares emergentes y los transforma, en la reflexión intersubjetiva, en saberes científicos transformadores.

d.3) La práctica social de lo cotidiano debe irrumpir en le currículo como saber del sentido común emergente, y debe ser transformado en conocimiento crítico/transformador.

En la Educación Institucionalizada dominante son las relaciones pedagógicas autoritarias y verticalistas, particularmente por la acción de control social que ejerce el docente y que determina el tipo de conductas y actitudes sociales que se van estructurando desde la sala de clases: las relaciones de legitimidad de la dominación.

En las prácticas pedagógicas desarrolladas en la educación popular, se articulan relaciones dialógicas horizontales, de respeto a la legitimidad del otro y como acciones complementarias entre aquellos que aprenden educando y aquellos que enseñan-educándose, colectivamente. En este sentido, el clima formativo es una práctica pedagógica libertaria y democrática, en que el poder se construye socialmente. Esta pedagogía para la autonomía efectiva, poco a poco entra a la educación escolarizada, como una expresión de modernidad auténtica, generando opciones y tensiones pedagógicas y epistemológicas al interior de la institución escolar.

d.4) Las consecuencias axiológicas y políticas que se derivan de las situaciones tensionales anteriormente señaladas.

Estas consecuencias permean todos los componentes del currículo: sus fundamentos teóricos; las prácticas pedagógicas; la gestión y organización de las relaciones enseñanza/aprendizaje; los énfasis comunicacionales; la utilización de los medios educativos; la operacionalización evaluativa; en fin, la cultura que organiza el currículo para cualquier acción de formación. Pero todo esto lo desarrollaremos en el punto siguiente.

Pues bien, frente al conjunto de ámbitos dilemáticos que se presentan a la educación pública latinoamericana para su desarrollo de calidad y de equidad, nos interesa, particularmente, rescatar estos fundamentos educacionales que señalamos para la Pedagogía Crítica y que como alternativas para la búsqueda de sentidos profundos que debe re-encontrar nuestra educación pública, los hemos desarrollado con este texto.

UN CIERRE COMO APERTURA DE UN DEBATE

Nos hemos posicionado con este texto en una concepción latinoamericana de Pedagogía Crítica, que la entendemos como una posibilidad innovadora y actual de formar sujetos sociales críticos y transformadores, de las relaciones de opresión y neocolonialismo que se instalan como naturales en América Latina. Explicitando nuestra posición ya en términos de apertura a un debate necesario y urgente sobre la calidad y equidad de la educación pública latinoamericana, queremos ser absolutamente sinceros y claros: el continuar aceptando como pedagogías innovadoras aquellos modelos o paradigmas pedagógicos provenientes o derivadas de propuesta adheridas a una visión “postmodernistas” y en algunos casos, sustentadas en teorías críticas de la modernidad, generalmente de origen eurocentrista, que procuran “liberar al hombre moderno” de una razón instrumental, para avanzar a una razón autoproclamada como “emancipadora” o de “autonomía del sujeto”, pero manteniendo las relaciones capitalistas dominantes, ello no tiene nada que ver con nuestro planteamiento que hemos desarrollado en este texto.

Procurar desde estas supuestas experiencias innovadoras, rotuladas como “liberadoras o emancipadoras”, pero manteniendo la razón instrumental del capitalismo, es moverse en una ambigüedad de sentidos que no se aplican en América Latina; estas ambigüedades, se instalan como herencias de racionalidades técnico-instrumentales que hacen funcional estas posiciones al modelo capitalista, democrático-representativo y económico dominante.

Esta ambigüedad es la que queremos evitar con este texto; no caemos en ese juego, ya que tales experiencias, tal vez válidas para sociedades capitalistas desarrolladas, constituyen una visión pragmática/funcionalista de la crítica, siendo su propósito, una suerte de neocolonialismo que reproduce categorías y prácticas relacionales, pensadas desde y para la realidad capitalista desarrollada, en que el sujeto aprende la habilidad, simplemente, de acomodar la crítica como un discurso novedoso, pero en su acción él sigue enmascarando los efectos sociales del poder capitalista, integrando la crítica a la corrección o “humanización” del funcionamiento sistémico de su dominación mundial.

Al no entender esta vinculación radical de la acción transformativa/emancipadora con el conocimiento crítico de la realidad dominante del capitalismo, que es lo propio de una “pedagogía crítica latinoamericana”, los que se autoidentifican con estas posiciones eurocentristas, terminan “transformando” lo crítico en un discurso desprovisto de acción y compromiso liberador, haciéndole un favor, tal vez involuntario, de fortalecimiento y continuidad del paradigma técnico-instrumental dominante en la educación pública latinoamericana.

Reiterando entonces el propósito central de este texto, que es destacar el carácter paradigmático que tiene la “Pedagogía Crítica”, y mostrar en sus fundamentos socio-antropológicos y epistemológicos que es una alternativa pedagógica que construye un sujeto epistémico-social latinoamericano, con capacidades y conocimientos para un desarrollo humano de más calidad, más solidario y más colaborativo, pero al mismo tiempo transformador de sí mismo, de sus relaciones con los demás y con respecto a la calidad de su mundo de vida, es que nos permitimos proponerla como una posibilidad de desarrollo para una educación pública de calidad, según el discurso explícito de los estudiantes latinoamericanos y, más particularmente, chilenos.

Por otro lado, compartiendo el entendimiento de su vigencia actual, la “Pedagogía Crítica” se transforma en un tema de conocimiento pedagógico histórico y filosófico que, necesariamente, implica profundizar en su práctica y en su comprensión teórica, como el paradigma alternativo del cambio educativo que los jóvenes aspiran para la educación nacional. Es necesario y urgente iniciar esa comprensión analítica y esto es lo que procuramos desarrollar en lo que mostramos en este texto.

Ahora, estos fundamentos de este paradigma educativo crítico/emancipador y transformador, se organizan pedagógicamente en el ciclo del conocimiento crítico y en los saberes pedagógicos del ser docente situado, que hemos mencionado anteriormente en este texto y quisiéramos, en el cierre de este texto, hacer algunas referencias generales.

Optar por la Pedagogía Crítica como Paradigma organizador de la acción educativa, no sólo significa aceptar los fundamentos ontogenesológicos y epistémico-sociales, que hemos señalado, sino que, sobre todo aplicarlos a un manejo

conceptual y metodológico de saber seleccionar y organizar los procesos formativos, en una perspectiva de construir sujetos críticos y transformadores de sí mismos, de las relaciones con los demás y del contexto territorial y cultural en que están situados. Entre los procesos pedagógicos o formativos que el educador/educando debe decidir sobre el sentido de la formación, así como de la organización de su práctica congruente con esos sentidos, están:

- **Saber seleccionar las fuentes del conocimiento** que facilitan la presencia protagónica del educando en su proceso formativo crítico; además de instalar estrategias pedagógicas que faciliten, de manera pertinente, la inclusión de los intereses y curiosidades personales del educando, así como de las aspiraciones socio-culturales de las familias y comunidades de las cuales provienen. Para esto debe conocer cuáles son esas fuentes y que contenido y valores sugieren cada una de ellas.

Son muchas las fuentes del conocimiento que están presentes en cualquier proceso formativo; sin embargo, desde el punto de vista de la pedagogía crítica nos interesa valorizar aquellas que nos aportan a la selección de saberes y prácticas que sitúan al educador y a los educandos en su relación formativa horizontal: de búsqueda del conocimiento necesario. Principalmente éstas son:

- los intereses, necesidades y capitales simbólicos que tiene el educando y el educador y que determinan motivaciones para uno u otro conocimiento o acción disciplinaria;
- el conjunto de la historia, las tradiciones y la vida cotidiana en el mundo comunitario y familiar de los educandos y de los educadores, que fijan valores y conductas familiares y sociales amplias o restringidas, dependiendo siempre de la relación pedagógica que establece el educador con sus educandos cuando trata de enseñar lo oficialmente prescrito como contenido importante;
- las manifestaciones de la dinámica social y epocal que se plantean como referentes modelares y como prácticas de convivencia cultural, y que en el ámbito institucional, permite adquirir identidades de raza, de género, de edad o de ideología;
- y la “cultura universal” organizada en los ámbitos disciplinarios, también llamadas asignaturas y/o sectores de aprendizaje, organizados en los currículos oficiales; es lo que comúnmente se conoce como los Planes y Programas de Estudio Oficiales para la educación nacional y que se estructuran como conocimientos instalados en la sociedad y que constituye, el saber transferible en esencia,

por los procesos de enseñanza. Esto saberes así cristalizados en los Programas de Estudio y en los Textos Escolares, son una fuente del conocimiento que se utiliza en la formación estandarizada de los/las educandos/as nacionales; sin embargo, este conocimiento, desde la perspectiva crítica significa contextualizarlo históricamente y situarlo problematizadamente al interés del educando, a los problemas que él vive en su medio socio-cultural y familiar próximo o en la necesidad comunitaria que requiere ser respondida con la acción formativa de sus hijos e hijas educándose.

• **Saber el ciclo del conocimiento pedagógico necesario para la formación crítica**, así como saber decidir sobre los énfasis que deben tener cada momento o etapa de ese ciclo, desde una perspectiva crítica-transformativa. En toda acción educativa hay ciertas funciones y momentos gnoseológicos que dan como resultados un tipo y calidad de conocimientos. Estas funciones y momentos se refieren principalmente a un ciclo vinculatorio entre la acción de enseñar y aprender conocimientos. La manera como se organizan en la acción formativa estas funciones y momentos, constituye el Ciclo del Proceso de Conocimiento en la Educación.

Desde la pedagogía crítica el primer momento corresponde al rescate y problematización de los aprendizajes previos de cualquier tema o problema que tengan los educandos sobre el saber enseñado; el segundo momento es la producción de conocimiento social y humanamente necesarios y útiles, y ello significa plantear esta producción como una búsqueda del nuevo significado para una realidad temática o un problema de realidad que se vincula a la enseñanza del conocimiento instalado; el tercer momento es la importancia de transferir conceptos y procedimientos producidos a las prácticas que viven en la cotidianidad los educandos y educadores; el cuarto momento es la adaptación del conocimiento nuevo que realiza la comunidad y que valida el posicionamiento individual y socio-comunitario del educando y del educador; y el quinto momento, pero que debe ser una acción transversal en todo el proceso formativo, es la evaluación de la formación en sí y de sus logros efectivos, de tal manera que al reconocer lo bien logrado sea una retroalimentación del aprendizaje significativo alcanzado por cada educando particular, así como el grupo clase al cual ha formado parte cada educando con su educador.

• **Distinguir analíticamente las posibilidades de ejes del conocimiento emergente y contextual** que aportan la vida comunitaria de los educandos y de los educadores, y sobre los cuáles debiese centrarse la organización y el desarrollo curricular crítico, utilizándolos como criterios clasificadores y de organización gradual de la complejidad cognoscitiva y activa de la formación, o sea como contenido

transversal o multidisciplinario vertical del plan de áreas de saberes que estructuran el currículo. Se trata de énfasis de comprensión didáctica de la historia-crítica de cada ámbito y ciclo del conocimiento, que constituye el plan de formación y se refieren a aspectos o ámbitos tales como:

- a) El cuerpo y su motricidad, como texto de la relación/acción humana de los educandos en formación;
- b) Los sentimientos y la afectividad como contenidos transversales básicos de la relación socio-pedagógica;
- c) Lo étnico-social como el territorio de la construcción cultural, en la institución formativa y en el aula;
- d) La ética socio-comunitaria como contenido transversal de la convivencia escolar y de la organización curricular de la formación (vivir en la formación la reciprocidad, la complementariedad y la cooperación);
- e) El conocimiento sabio y la cosmovisión comunitaria como base empírica de la construcción del pensamiento científico crítico;
- f) La autoridad del educador como comprensión e integración del equilibrio entre el direccionar y el dialogar sobre el aprendizaje; y
- g) Entre otros muchos saberes autóctonos, el vivir y respetar la biodiversidad como existencia natural y cultural de los jóvenes educandos y de sus comunidades de referencia vital.

Pues bien, las decisiones pedagógicas que debe adoptar el educador crítico sobre estos tres ámbitos de saberes estructurales del quehacer educativo/formativo, constituyen los rasgos distintivos de la “profesionalidad identitaria del pedagogo crítico” o el perfil de egreso que debiese tener una institución formadora que opta por la Pedagogía Crítica Latinoamericana.

Finalmente, entonces, en vez de cerrar el texto lo hemos abierto y ampliado a una discusión pedagógica que utilice los “Fundamentos Socio-antropológicos y Epistemológicos de la Pedagogía Crítica Latinoamericana” como sentidos orientadores de una práctica de educación pública de calidad para América Latina y, en particular, para Chile.

REFERENCIAS

- De Sousa Santos, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una Cultura Emancipatoria. Plural Editores, La Paz (Bolivia).
- De Sousa Santos, B. (2009). Una Epistemología del Sur. Siglo XXI Editores, México.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. TRICE Editorial, Montevideo (Uruguay).
- Dussel, E. (1972). Para una ética de la Liberación Latinoamericana. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires (Argentina).
- Dussel, E. (1980). Filosofía Ética Latinoamericana. Editorial C.E.D., 4 Tomos, Bogotá (Colombia).
- Dussel, E. (1998). Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y la Exclusión. Editorial TROTТА, 2ª Edición, Madrid (España).
- Dussel, E. (2011). Filosofía de la Liberación. Fondo de Cultura Económica, Colección Breviarios. 6ª Edición en Castellano, México.
- Fals Borda, O. (1979). Por la praxis. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Ediciones Tercer Mundo, Bogotá (Colombia).
- Fals Borda, O. (2001). Transformaciones del conocimiento social aplicado: lo que va de Cartagena a Ballarat. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI, Universidad Nacional, Bogotá (Colombia).
- Ferrada, D. (2001). Curriculum Crítico Comunicativo. El Roure Editorial S.A., Colección Apertura, Barcelona (España).
- Ferrada, D. (2012). Construyendo Escuelas, Compartiendo Esperanzas. La Experiencia del Proyecto “Enlazando Mundos”. Editorial UCSC, Concepción (Chile).
- Figueroa, M. (2011). Jorge Milla. El valor de pensar. Ediciones Universidad Diego Portales, Colección Pensamiento Contemporáneo, Santiago (Chile)
- Fiori, E.M. (1992). Educacao e Politica, I&PM Editores, Porto Alegre (Brasil)
- Freire, P. (1969). La Educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva, Montevideo (Uruguay).
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores S.A., México.
- Freire, P. y Shor, I. (2011). Medo e Ousadia no cotidiano do professor. Editora Paz e Terra, São Paulo (Brasil).
- Gadotti, M. (1980). Educaco e Poder. Introducao a Pedagogia do Conflito. Cortez Editora, Autores Associados, Sao Paulo (Brasil).
- Gadotti, M. (2003). Perspectivas actuales de la Educación. Siglo XXI Editores, Buenos Aires (Argentina).
- Giannini, H. (1988). La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia. Editorial Universitaria, Santiago (Chile).
- Giannini, H. (1981). Desde las palabras. Ediciones Nueva Universidad, Santiago (Chile).

- Gonzalez Gazqués, G. (1989). "Cultura y Sujeto Cultural en el pensamiento de Rodolfo Kusch". En: Azay, Eduardo (Compilador). Kusch y el Pensamiento desde América. Centro de Estudios Latinoamericanos. Buenos Aires (Argentina).
- Habermas, J. (1988). Teoría de la Acción Comunicativa. Tomos I y II. 2ª Edición. TAURUS Humanidades. Madrid (España).
- Habermas, J. (1999). Facticidad y Validez. Editorial TROTTA, Madrid (España).
- Jackson, G. (2013). El país que soñamos. Random House Mondadori S.A, Colección DEBATE, Santiago (Chile).
- Kusch, R. (1999). América Profunda. Editorial Biblos, Buenos Aires (Argentina).
- Lander, E. (1997). La democracia en las Ciencias Sociales Latinoamericanas Contemporáneas. Colección Bibliográfica FOBAL-CS, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Lander, E. (Compilador, 2005). La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Libros CLACSO, Buenos Aires (Argentina).
- Lander, E. (2006). La Ciencia Neoliberal. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Mariátegui, J.C. (1979). Siete Ensayos de Interpretación de la realidad peruana. Editorial Biblioteca Ayacucho, Caracas (Venezuela).
- Mejía, M.R. y Awad, M. (2003). Educación Popular Hoy. En Tiempo de Globalización. Ediciones Aurora, Bogotá (Colombia).
- Mejía, M.R. (2006). Educación (es) en la (s) globalización (es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones "Desde Abajo", Biblioteca Vértices Colombianos, Bogotá.
- Mejía, M.R. (2011). La (s) escuela (s) de la (s) globalización (es). Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Ediciones "Desde Abajo", Biblioteca Vértices Colombianos, Bogotá.
- Milla, J. (1962). El desafío espiritual de la sociedad de masas. Editorial Universitaria, Santiago (Chile).
- Pinto Contreras, R. (1994). Extensionista Rural como educador. Cuadernos PIIE, Santiago (Chile).
- Pinto Contreras, R. (2008). El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica, Colección "Libros de Apoyo Docente", Santiago (Chile).
- Pinto Contreras, R. (2012). Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones pedagógicas y Curriculares en la Educación Latinoamericana. Editora Académica Iberoamericana, Madrid (España).
- Pinto Contreras, R. (2012). Principios Filosóficos y Epistemológicos del Sr Docente. CECC/SICA Ediciones, Volumen 60, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. San José, (Costa Rica).
- Pinto Contreras, R. (2014). Pedagogía Crítica para una educación pública y transformadora en América Latina. DERRAMA MAGISTERIAL Ediciones, Lima, Perú.
- Pinto V., Julio (2013). Luis Emilio Recabarren. Una biografía histórica, LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- Rodriguez, Simon (1988). Obras Completas. Ediciones del Congreso de la República, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Ruiz Schneider, C. (1989). Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX. Realidad Universitaria Ediciones, N° 7, CERC, Academia de Humanismos Cristiano, Santiago, Chile.

- Ruiz Sch., C. (2010). De la República al Mercado: ideas educacionales y políticas en Chile. Ediciones LOM, Santiago (Chile).
- Salazar Bondy, F. A. (1967). ¿Existe una filosofía en nuestra América? Siglo XXI Editores S.A., México.
- Salazar Bondy, F.A. (1976). El proceso de la instrucción pública. Biblioteca AMAUTA, Lima (Perú).
- Saviani, D. (1980). Educacao: do senso comum à consciência filosófica. Autores Associados Editora, Sao Paulo (Brasil). 18° Edicao.
- Saviani, D. (1991). Pedagogia Histórico-Crítica. Autores Associados Editora, Sao Paulo (Brasil). 11ª Edicao.
- Sergio, M. (2003). Alguns olhares sobre o corpo. Instituto Piaget, Lisboa (Portugal).
- Sergio, M. (2006). “Motricidad Humana ¿Cuál es el futuro?”. En: Pensamiento Educativo N° 38, PUCCH, Santiago (Chile).
- Villalobos, M. (2010). Ciencia Social como crítica social. La revolución epistemológica de Karl Marx. LOM Ediciones, Colección Ciencias Humanas. Santiago (Chile).
- Vitale, L. (2009). Los principales períodos de la Historia de América Latina. Contribución al debate del Bicentenario. LOM Ediciones, Santiago (Chile).
- Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. ANTHROPOS Editorial, Barcelona (España).
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. ANTHROPOS Editorial, Barcelona (España).

PEDAGOGÍA COMUNITARIA: *DISOÑANDO* SINERGIAS
EDUCATIVAS CON LA COMUNIDAD

Carlos Calvo Muñoz, **(CHILE)**

El educando es un hacedor de preguntas inocentes. Gracias a ellas huye de las certidumbres, abriéndose a lo posible, lo incierto, lo casual y lo contradictorio. De este modo, habita en y con el misterio, gracias al asombro que se expresa a través de preguntas.

La ignorancia educativa es inocente y no ingenua. Inocente es aquella persona que busca porque vive sorprendida. Ingenuo, por el contrario, es aquel que cree saber. Inocente es el que continuamente aprende inmerso en contextos diversos y contradictorios. El ingenuo es ahistórico, en tanto desconoce los múltiples condicionamientos que lo presionan y limitan, a la vez, que lo potencia. Mientras el ingenuo vive preocupado, el inocente se ocupa (Calvo 1990).

La escuela nos tienta con la certeza ingenua, verdades preestablecidas, programas rígidos y exigencias administrativas. Seduce con la ilusión de haber aprendido mucho antes de que el estudiante haya terminado de estudiar. En la escuela aprendemos a recordar, pero sin integrarlo al devenir de nuestra existencia. Somos analfabetos culturales que transitamos por la vida sin “leer” lo que a diario escribimos en ella. Nos convertimos en prisioneros de nuestra rutina donde no hay peripecias desequilibrantes, sino orden neutro. Por el contrario, la aventura está en lo imprevisto y la incertidumbre, que llevan a la improvisación y el desafío.

El pequeño filósofo, hace ciencia y crea arte (Gopnik 2010). Es todo uno consigo mismo y con la naturaleza, sin separaciones, jerarquías ni subordinaciones; es puro aprendizaje complejo. Por el contrario, en la escuela es diferente; allí aprende que no puede aprender, lo que se sigue reforzando en la enseñanza universitaria, salvo escasas excepciones.

Diseñamos –esto es, diseñamos nuestros sueños- a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles y no como el proceso de repetición de relaciones pre-establecidas. La primera caracteriza a los procesos educativos mayoritariamente informales y a los procesos etnoeducativos, mientras que los segundos caracterizan a los procesos educativos escolarizados, sean de la escuela o de la universidad. Ninguno de ellos es puro, pues expresan una tendencia predominante (Calvo 2014b).

El proceso educativo consiste en crear relaciones sinérgicas que rompen el antagonismo entre el saber y la ignorancia, el orden y el caos, la comprensión y la confusión, armonizándose de manera complementaria y holística a través de fluir del uno al otro. Lo distinto es acogido en su diferencia, y no excluido por su oposición.

Enseñar es asombrar con el misterio y confundir con amor. Mientras que aprender es avanzar en el develamiento amoroso del misterio, gracias a la creación de relaciones inéditas, todas posibles, algunas probables, pero ninguna pre-establecida.

El rol del educador consiste en respetar y promover el derecho a equivocarse. Se pregunta que pasaría si alguna condición se modificase. Va del orden al caos o

del caos al nuevo orden. Ninguno primero. Por esto puede ser libre y predecible; por lo tanto, evaluable. El proceso va de lo posible –que pasaría si- a lo probable y, de allí, a lo que acontece dada ciertas condiciones .

PEREGRINAJE COMUNITARIO

La formación inicial del profesor no puede ser escolarizada, sino educativa. Para hacerlo, proponemos que el joven que ingresa a estudiar para ser profesor se forme como monitor de educación popular a partir del primer día de ingreso a la Universidad. Esto significa que asume responsablemente la obligación de convertirse desde ese momento en educador educando, no en instructor de una comunidad dada.

Esto es contrario a la tendencia predominante, donde la formación inicial de los profesores sigue el modelo gracias al cual el orden establecido en las normativas oficiales no se discute y se impone en todos los planos. Se teme al desorden porque se ignora que el caos tiende al orden de manera inevitable y determinista, a condición de que se le deje fluir. Cuando se intenta detener el proceso se estanca, del mismo modo que el agua empantanada deja de oxigenarse y se vuelve putrefacta.

Para evitarlo hay que establecer unos pocos criterios germinadores como punto de partida, los que deben permitir que el proceso de formación fluya en el “estar-siendo-ocurriendo” como educadores.

Es prioritario recuperar la confianza paradigmática en el que el caos no perjudica, sino que favorece la complejidad creciente de los procesos educativos y, por ende, los de la formación inicial del profesor.

Tener confianza y ser confiado, no ingenuo, significa estar alerta al devenir de cualquier proceso, que tiene ante sí la posibilidad de ramificarse rizomáticamente a lo largo de múltiples caminos posibles, unos más probables que otros, aunque solo unos pocos llegaran a término germinando como un nuevo proceso, que volverá a recrear el fluir del “estar-siendo-ocurriendo”, aunque cada vez de manera levemente diferente a la anterior.

La pequeña diferencia se amplificará al poco tiempo. Es imposible que sean iguales. Se trata del efecto mariposa (Calvo 2006). Allí, en el vórtice se encuentra el germen de un punto de quiebre maravilloso que la desconfianza escolarizada transformará en temor ante la aventura educativa que consistirá en descubrir y darle sentido a lo nuevo, que también puede ser “lo viejo”, lo “ya conocido por otros”, pero que es inédito en la experiencia del aprendiente. Esto es lo que a diario realiza un educador con sus discípulos (Calvo 2007).

Como una manera de implementar estos conceptos proponemos que el estudiante que recién ingresa al primer año de pedagogía, que no cuenta con experiencias pedagógicas ni conocimientos formales de las ciencias de la educación, pero que se halla henchido de disueños, buenas intenciones, idealismo e ilusiones, se le invite a trabajar en un sector poblacional urbano marginal o rural desde el primer día de clases. Se instalará allí, solo o con otro compañero, como si fuera residente, aunque no tendría que vivir allí necesariamente, con el objetivo de aprender de todo cuanto acontece. Permanecerá en esa comunidad toda su vida estudiantil, investigándola participativamente y tendrá como objetivo optimizar el nivel educacional de sus miembros.

Las experiencias que viva serán el insumo indispensable para hacer ciencia a partir de ellas. Primero la praxis; después, la teoría, generando la circularidad virtuosa entre praxis y teoría que le acompañará la vida entera. Cuando la relación se establece de modo inverso, primero la teoría y, después, la práctica, tal como acontece en muchísimos centros que forman profesores, es altamente probable que la circularidad no sea virtuosa, sino viciosa y se enraíce profundamente en el ethos profesional docente, repetitivo y no desafiante.

Irá a la comunidad sin pauta preestablecida sobre qué observar ni qué hacer; simplemente deambulará cual peregrino comunitario en busca de crear sentido a la miríada de impresiones diversas que lo confundirán. Deberá cuidarse de caer en el facilismo del prejuicio. Al usar sus sentidos con curiosidad podrá ver lo invisible y escuchar lo inaudible, generando preguntas inocentes que le ayuden a escapar de las respuestas estereotipadas, aunque pudieran ser verdaderas. Intentará suspender los juicios, dejando que las ideas fluyan conformando diferentes respuestas provisionarias. Jugará a cambiar las condiciones iniciales para observar qué pasa.

El objetivo es que desde su ignorancia se asombre del vivir cotidiano, aprendiendo a dejar de lado los prejuicios y los estereotipos que conforman su estar en y con el mundo.

Como es de esperar al tratarse de jóvenes que comienzan su formación universitaria, lo más probable es que no sepan qué hacer y que ni siquiera puedan aparentar saberlo. Esto es altamente beneficioso, pues entre los aspectos que caracterizan a la escuela y a la universidad es la capacidad de sus actores para simular que tienen lo que no poseen y de disimular que no tienen lo que otros desean.

Queremos que nuestros profesores bajo ninguna circunstancia se autoengañen ni embauquen a los educandos en ideas preconcebidas sobre los procesos educativos. En la comunidad aprenderá que es un peregrino de la ignorancia que construye su saber pedagógico en la medida que explora lúdicamente el territorio ignoto. Se extrañará muchas veces, pero no le preocupará, pues aprenderá a disfrutar con la aventura

del desafío. A ratos estará perdido y se angustiara; entonces, tendra que orientarse, para lo cual elaborara criterios funcionales, pero cada vez mas sustentables sobre evidencias de diversos tipos. Avanzara de menos a mas. En algunos momentos disfrutara de no saber donde se halla, pues estara feliz por la emocion que lo sobrecoge. Lo que vivencia nunca lo encontrara en los libros, excepto ciertas insinuaciones en algunas novelas y cuentos, que podria comenzar a leer con gozo como parte de su formacion profesional.

Las vivencias de su perigrinaje comunitario podran encontrar terreno fértil o árido según cuáles sean las circunstancias que viva. Nada sera como se enseña en los libros, pues todas las dinamicas sociales fluyen de manera diversas dependiendo de multiples factores. Su estar-siendo-ocurriendo como educando-educador se nutrira de la inestabilidad y no de la certeza. Con altos y bajos ira comprendiendo que como educador no puede ser neutral, pues el compromiso político fluira en él como el agua en una vertiente sin partidismos claustrofóbicos, sino como expresion de responsabilidad ciudadana con el proceso educativo de todos, independiente de la edad, género y etnia. En el devenir del proceso podra llegar a la misma conclusion que Paulo Freire formuló décadas atrás: ser sustantivamente político y solo adjetivamente pedagogo.

El compromiso asumido lo transformara de manera sutil e indeleble. Ira a la Universidad con preguntas, que inquietaran a sus profesores, quienes -esperamos- intentaran ayudarlo a encontrar referencias teoricas y metodológicas que podran orientarlo, aunque muchas veces, lo confundiran mas todavia en la construccion de su saber incipiente. Con certezas, dudas, inquietudes, contradicciones y ambigüedades, ira construyendo un marco teórico propio, aunque provisorio, a partir de sus propias observaciones. Desde ese marco, leera la literatura ad hoc para dialogar desde su práctica y no desde la de los autores y profesores cuya autoridad universitaria inhiben su creacion.

No solo el alumno sera desafiado, sino también sus profesores, quienes deberan responder a interrogantes surgidos del devenir pletórico de imprevistos no planificables con antelacion. Si bien podran contextualizar las sesiones y adelantar algunos temas probables, también es cierto que no podran anticipar con certeza que es lo que acontecerá. En ese medio, altamente educativo y no escolar, deberan ser capaces de orientar a sus alumnos con comentarios, bibliografias, experiencias, sugerencias, etc.

Deberan cuidarse de no forzar al estudiante a explicar lo que está conociendo de acuerdo a las taxonomias en boga que, si bien pueden ser muy funcionales, inhibiran la creacion de esquemas clasificatorios propios, aunque sean deficientes y inadecuados, pues lo importante es la generacion autónoma de nuevas explicaciones. Mas adelante, contrastara las creaciones personales con aquellas que se han consolidado en el mundo

profesional. En ese momento, ponderará cuál es mejor para decidir acerca de cuál usará. Aprenderá que toda decisión tiene un sustento empírico, lógico y teórico.

Pensamos que aquellos profesores universitarios muy escolarizados tendrán dificultades para guiar en este contexto caótico e imprevisible; por el contrario, aquellos menos escolarizados tendrán más capacidad de respuesta educacional.

El estudiante volverá a la comunidad con nuevos interrogantes y con materiales didácticos que haya desarrollado en talleres específicos. El mundo universitario y el de la comunidad, habitualmente tan separados, se relacionarán recursivamente, sin que ninguno predomine sobre el otro. Praxis y teoría armonizadas y potenciadoras de nuevas relaciones devendrán educativa y políticamente complementarias, alcanzándose el ansiado holismo educativo y sinérgico, inalcanzable en el modelo escolar y universitario cartesiano. La educación escolarizada que sueña con utopías se transforma en educación eutópica, pues ya tiene lugares y tiempos históricos para realizarse.

El estudiante sin saberlo, pero sospechándolo íntimamente, se volverá investigador. La curiosidad le impulsará a indagar participativamente la complejidad educativa de la comunidad, para lo cual deberá inventar los procedimientos adecuados, que elicitará desde su propia historia. Al bucear en si mismo encontrará más ignorancias que conocimientos, más dudas que certezas y lo acecharán incertidumbres de todo tipo. Se volverá inquieto. Sus profesores velarán para que aprenda el valor de la humildad, guarde silencio ante lo que no sabe y respete las ignorancias ajenas. Le guiarán para que sortee las dificultades, pero sin impedir que tropiece, caiga, hiera, ojalá suavemente. No le evitarán las crisis radicales de tal modo que como alumno aprenda a avanzar iluminando su propio caminar y el de quienes le acompañan. De ese modo, irá haciéndose solidario con los otros de manera segura, pero sin prisa (Calvo 2014 a).

En su condición de peregrino, una de sus primeras tareas será dialogar con su propia historia, rememorando su vida personal, escolar, ciudadana. Hará historia, ciencia y arte a partir de si mismo. Cada estudiante sistematizará su existencia de la manera que mejor le acomode. Alguno escribirá relatos; otro, describirá experiencias; alguno pintará o escribirá poemas. No importa el medio; más bien interesa que sea riguroso y sistemático en lo que haga. Sutilmente descubrirá que educar no es asunto de técnicas, aunque se requieran imperativamente, sino de disposición amorosa, fundada en saberes y compromisos éticos.

El desafío para sus maestros será grande, pues no es lo mismo valorar un ensayo que una pintura o un poema. Además, deberán orientarle diferenciadamente en función de sus capacidades y talentos particulares, así como dependiendo del tipo de autonomía que manifieste, para insinuarle senderos investigativos que le permitan descubrir, sistematizar y establecer relaciones inéditas con los contenidos formales de

su estudio. Para hacerlo hará mapas usando distintos tipos de representaciones para dar cuenta de la rica complejidad social y humana de toda comunidad.

Es importante que no siga un protocolo estandarizado de cómo hacer el mapeo, inclusive es conveniente que no se guíe por pauta formal alguna, sino que la invente, defina sus codificaciones y el modo de hacerlo inteligible para cualquier persona. De este modo, robustece su creatividad, pues no se le coacciona a actuar de acuerdo a criterios preestablecidos, que pueden ser excelentes y que nadie discuta su utilidad, pero que lo presionarán a seguir sus lineamientos para no equivocarse. Si así lo hiciera, tendríamos al típico estudiante que hace bien lo que le piden, pero que no entiende el sentido educativo de la tarea. Esta situación es análoga a la del escolar que como tarea debe hacer un experimento siguiendo una guía donde le detallan paso a paso lo que debe hacer, incluido lo que va a descubrir. Esto corrompe el sentido de la investigación que consiste en develar un misterio expresado de manera hipotética.

Entre los aspectos que tendrá que considerar mencionamos los siguientes: urbanísticos (tipo de casas, plazas, etc.), sociales (lugares y tiempos de encuentro, centros recreativos, almacenes, organizaciones comunitarias, ONGs, etc.), lúdicos (tipos de entretención, actividades recreativas personales y grupales, etc.), artístico (musicales: grupos raperos, hiphoperos; pintura: murales, graffiteros; escultura; etc.), escolares (instituciones educativas, grados de escolaridad, educación de adultos, etc.), educativos (inquietudes, conversaciones frecuentes, relaciones interpersonales, etc.), político (tipo de participación ciudadana, solución de problemas, etc.), histórico: historia local de la comunidad, actores y actrices sociales), culturales: relaciones inter y transgeneracionales, creación artística), participación (cívica, problemas sociales, etc.), ético (valoraciones personales, sociales, etc.), etc., etc., etc.

Para hacerlo bien deberá consultar con especialistas en cada una de las áreas: urbanistas, sociólogos, educadores, artistas, abogados, arquitectos, etc.

Esto es fundamental pues coadyuvará a sembrar en ellos el germen del trabajo transdisciplinario, al tiempo que descubrirá con asombro que cada disciplina y profesión tiene vocabulario propio y específico que tendrá que aprender bien para comunicarse con los expertos y con los miembros de la comunidad que no conocen esos códigos. Deberá saber traducirlos a un lenguaje accesible, pero no por ello, vulgar, ayudando a que los códigos restringidos en uso por miembros de la comunidad se transformen en códigos lingüísticos elaborados. El mismo se constituirá en puente dialogante entre mundos separados, donde imperan muchos prejuicios de clase que distorsionan las relaciones interpersonales y que obstaculizan y enmarañan su tarea.

Se alfabetizará escribiendo y leyendo su propia historia de vida, estableciendo los “puntos de giro” que han ocurrido en su vida y que fueron determinantes

en construir su vocación pedagógica. A partir de ello, construirá su concepción educativa que luego comparará con lo que afirman los teóricos de la educación para complementarla. El diálogo con los autores se construirá sobre la experiencia y las preguntas inocentes que pueda formularles. Si no es capaz de dialogar tratará de memorizar lo que lee y de ajustar su actuar pedagógico a lo que supone afirman los teóricos educacionales que estudia. En la medida que crece el diálogo el estudiante vigorizará su autonomía y autenticidad.

A lo largo de la indagación participativa llenarán, por ejemplo, la matriz de necesidades y satisfactores, elaborada por Manfred Max-Neef et al. (1986) en “Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro”, para lo cual tendrán que investigar el tipo de satisfactor que usan para satisfacer sus necesidades, por qué lo usan, en qué medida es posible cambiarlo, cómo están intrincadamente relacionados los distintos tipos de satisfactores entre sí, etc. Esto le permitirá conocer la historia local, a sus actores, tensiones y conflictos, así cómo las consecuencias de sus acciones. Gracias a ello aprenderá a justipreciar sus valores y a suponer sus efectos políticos y a diseñar, diseñando sus sueños, nuevas consecuencias educacionales y políticas.

Para hacerlo iniciará su proceso de formación profesional que lo llevará a estudiar la complejidad del entramado de causas y efectos que ha comenzado a conocer, su impacto y consecuencias, remediabiles o no, en muchos aspectos de la vida comunitaria. Para hacerlo tendrá que establecer criterios que le permitirán discriminar entre los posibles puntos de partida, de tránsito y de llegada relativa.

Le asombrará que el curso de los acontecimientos no sigue los dictados lógicos que puede haber supuesto, sino que se alteran por la incidencia de infinitas influencias sutiles, donde la subjetividad y la intersubjetividad de los actores altera las previsiones que se han hecho. Descubrirá que ningún proceso es lineal ni secuencial, ni coherente ni consistente, sino que cambia por la emergencia de un nuevo orden, que germina tímidamente autoorganizándose desde el caos.

Esto le hará equivocarse muchas veces, por lo que deberá volver atrás y revisar qué pasó: si fue impulsivo y no consideró las variables; si su análisis fue parcial y sesgó su mirada; si supuso que todos los participantes actuarían al unísono, etc. Gradualmente, pero de manera constante, aprenderá a evitar el ensayo y el error como estrategia de aprendizaje, para sustituirlo por la exploración sistemática. Cuando aprenda que no es castigado por equivocarse y a ser consistentemente metódico, crecerá su autoconfianza en su propia capacidad para hacer, para educar y autoeducarse.

Vivirá un proceso fascinante porque constantemente se ejercitará en discriminar y valorar adecuada y educativamente la sutil diferencia que existe entre la simple

tentación a ensayar ideas que se le vienen a la cabeza y los aportes que le entrega la intuición, el insight, la tincada, el descubrimiento serendípico.

En cambio, cuando al estudiante ensaya y no da importancia al error, porque puede volver a intentarlo de nuevo, hay que enseñarle que eso no tiene nada que ver con la intuición y, mucho menos, con la serendipia, sino que se trata de una disfuncionalidad cognitiva causada, entre otras, por la impulsividad que le impide recabar la información relevante, significativa y trascendente que necesita.

A la intuición no hay que excluirla del proceso de formación profesional, sino que se deben hacer todos los esfuerzos para aprender a usarla de manera consistente, especialmente a través de situaciones donde el aprendiente deba tomar decisiones en situaciones de incertidumbre y no tenga tiempo para realizar un análisis reflexivo.

Puede que el estudiante vacile por el desasosiego que le produce aquella situación cuya complejidad se ha transformado en una complicación, aparentemente inmanejable. Para salir adelante deberá buscar criterios sustentadores, tanto en su experiencia incipiente como en las referencias teóricas que está aprendiendo. Establecerá relaciones inéditas que le sorprenderán y que, incluso, puede que no comprenda. Es altamente probable que no posea el vocabulario para dar cuenta de ello ni de sus implicaciones. Comprobará que el lenguaje diario es inadecuado cuando tiene que ser preciso y exacto. Valorará que usar el vocabulario oportuno y conveniente es un imperativo pedagógico que no puede descartar ni minimizar y que si no lo hace caerá en un barril sin fondo pletórico de ambigüedad y equivocidad, que lo confundirá, no por razones de descubrimiento, sino por incompetencia. Sutilmente anhelará poseer un vocabulario mejor, más expresivo y preciso. Así habremos alcanzado y fortalecido un logro difícil.

Como futuro profesor o profesora debe tener muy claro que influirá en la modelación lingüística de sus alumnos, especialmente aquellos de sectores marginados culturalmente y que padecen de privación cultural.

Como peregrino de la pregunta en sus vacaciones de verano, solo o acompañado, iniciará una caminata por su región o país. El lugar no importa mucho, sino el contexto. Como peregrino de la pregunta caminará volviendo misterioso el lugar que recorre, tomando notas en un diario de campo educativo, que atesorará para siempre. Observará todo: el germinar de una flor que no conocía; el viento que le refresca en el día y hiela en la noche; el rocío que perla las hojas de gotas hermosas; el hambre que atenaza su voluntad; la muchacha o muchacho que contempla en el ensimismamiento del que se cree que está solo; el silencio que lo llama para estar consigo mismo; la vida nocturna en la que no ha reparado, la historia local del lugar; etc., etc.

El mismo establecerá los criterios para observar, registrar y escribir, así como las prioridades y las categorías en este proceso informal de hacer ciencia y arte a partir de su deambular. Caminando contemplará amaneceres y atardeceres maravillosos que le mostrarán su grandiosa pequeñez, pasará hambre y frío; se acostumbrará a lo mínimo para obtener lo máximo; se descubrirá ingenioso y hábil, curioso y observador. En la ruta se le sumarán caminantes prestigiados como Darwin y muchos otros exploradores en todas las ciencias.

Sutilmente apreciará su crecimiento y volverá encantado a dialogar con sus educandos educadores y con deseos de sistematizar sus aprendizajes, ignorancias, dudas y certezas. Descubrirá que educar es asombrar con el misterio a lo largo del “estar-siendo-ocurriendo” (Calvo 2013).

REFERENCIAS

- Carlos C. (2014 a), ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?, Polis [En línea], 37 | 2014, Puesto en línea el 06 mayo 2014, consultado el 11 junio 2014. URL: <http://polis.revues.org/9687> ; DOI : 10.4000/polis.9687
- Calvo, C. (2014 b). Propensión a aprender y desescolarización de la escuela. Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura 24(1), 66-74.
- Calvo, C. (2013, 5a ed.). Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación. La Serena: Universidad de La Serena.
- Calvo, C. (2006). La sutileza como germen educacional copernicano. Diálogos: Educación y formación de personas adultas. Año 2006, Vol. 1, Número 45:17
- Calvo, C. (2007). La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación. Educación de Adultos y Desarrollo. Ediciones, Number 69, El décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire.
- Calvo, Carlos. 1990. Las inocentes preguntas del que (no) sabe. El Canelo, Revista Chilena de Desarrollo local, 5(21)6-8, Noviembre.
- Gopnik, Alison. El filósofo entre pañales. Relaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida. 2010. Madrid: Planeta: temas de hoy.
- Max-Neef, Manfred, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn. 1986. “Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro”. Development Dialogue, Número Especial 1986, CEPUR - Fundación Dag Hammarskjöld.

WRITING NARRATIVES WITH MEXICAN BILINGUAL
STUDENTS: PARTICIPATORY ACTION
RESEARCH EXPLORATIONS
Johanna Esquivel, (EEUU)

The purpose of this paper is to examine the implementation of participatory action research (PAR) pedagogies and explorations to guide and encourage students to participate collaboratively in the process of enhancing their bi-literacy skills in writing in English and Spanish. PAR is a type of research that focuses on experiential methodology of inquiry rather than on “scientific” positivist type of research. With PAR, students can become conscious of the power of writing and the changes they can make in their lives, schools, and communities.

As a tool, PAR is a collective action in which the participants come together to achieve their goals rather than the goals of the researchers. As a paradigm, PAR aims to equip the poor and the disenfranchised sector or community with knowledge that propels social transformation, collective understanding, and encourages active participation among the citizens of a society.

The experiential methodology is “a process of personal and collective behavior occurring within a satisfying and productive cycle of life and labor” (Fals-Borda & Rahman, 1991, p.3). People’s narratives, vivencias, and discourses are essential for collectively transforming and expressing the needs and struggles of a community while embracing PAR principles and values such as justice, solidarity, humility, and persistence.

Fals-Borda & Rahman (1991) examined the concept of participation and explained that it means to “break up voluntarily and through experience the asymmetrical relationship of submission and dependence implicit in the subject-object binomial” (p. 5). In traditional academic and scientific research, an asymmetrical relationship exists between the subject and object, or between the researcher and the researched. In this unbalanced relationship, there is no participatory continuum since the researched is the only participant, and the researcher observes, plans objectives, and calculates the results of a study. As opposed to the subject-object binomial, PAR encourages a dialogic, symmetrical, and a subject-to-subject interconnection in which the researcher and the researched equally participate in the study. In this sense, the researcher plays a different role from the traditional, objective-oriented researcher. In PAR, the researcher provides the necessary tools for people to initiate and monitor the progress at a macro level; thus, leading towards people’s liberation and their own awareness to promote change.

There are some emergent factors that result from conducting PAR, which Fals-Borda and Rahman (1991) enlisted as “collective research, critical recovery of the history, valuing and applying folk culture, and production and diffusion of new knowledge” (p.8-9). In collective research, vivencias as opposed to data are collected in a dialogical manner resulting from meetings, public assemblies, discussion sessions,

and consensus. The critical recovery of history refers to the collective memory of specific elements that were useful and utilized in the past to democratically satisfy the needs of the citizens. Collective memories help implement similar past strategies into today's social struggles. This in turn would generate conscientization and the implementation of folk culture to recognize people's ethnic and socio-cultural values; such as, art, narratives, storytelling, creativeness, and belief-systems. Finally, production and diffusion of new knowledge aims to end the monopolization of knowledge and data are that traditionally gathered in research.

Conscientization (Freire, 1982), an essential component of PAR, is about "raising people's awareness... [it] is a process of self-awareness-raising through collective self-inquiry and reflection" (Freire in Fals-Borda & Rahman, 1991, p.17). With PAR, teachers and students can generate their own knowledge by reflecting on their life experiences and consulting to outsiders or researchers.

The research questions stated in this paper are how do the participants (students) process experiences, negotiate meaning, and define their realities as bilingual Mexican-American students? How is meaning socially constructed through written discourses by the students in the classroom while using participatory pedagogies?

PARTICIPATORY ACTION RESEARCH AS A METHODOLOGY: PRINCIPLES AND PRACTICES

A review of the role of power and discourse in the research of marginalized populations is addressed by Saavedra (2011). She postulated a set of questions to rhetorically examine Westernized academic research; for example, she asked if research tells us about power, discourse, and knowledge issues, and whose power and discourse is legitimized. For Saavedra, research is neither neutral nor innocent because it may insidiously promote domination and hegemony by means of restraining power from those who might benefit from the study (Demas, 2004; Smith, 1999).

The existent dichotomy between the researcher (dominant-holding more power) and the researched (dominated-holding less power) depicts the classical academic and "scientific"-oriented research; a type of colonial control that is stubbornly hegemonic in nature. Furthermore, Villenas (1996) stressed that one can assume the colonizer-colonized positionality in the sense that we tend to impose roles and functions to people. The researcher's role and discourse in local communities should be building and rebuilding spaces where the researcher and participants collectively raise questions about the meaning and power of knowledge through text (Apple, 1993).

The researcher-outsider and the participant-insider must be equally balanced in participation, knowledge, and voice. However, “researchers often hold misperceptions about participant’s feelings, values and practices based on influences such as assumed cultural knowledge” (Delgado-Gaitan, 1993, p.391). Researchers go to the field with some assumptions and misconceptions about the participants’ culture, linguistic, and economic background, which actually influence the investigation process or alter results; therefore, dialogue with the participants is crucial in order to understand their belief systems and avoid assumptions.

Batliwala and Patel (1997) explained that “[they] don’t view PAR as a time-bound, issue-specific activity” (p.263); unlike other types of timed-framed research, PAR is timeless and constituted by unpredictable results. It is by interacting and conversing with the participants that the creation of problem-solving activities and planning emerge. Likewise, PAR is not planned before hand by one person—the researcher; rather it becomes participatory throughout the process and by the participants. For example, in their study, Batliwala and Patel explained that working-class poor people and urban women were evicted from their homes and became homeless or pavement dwellers in Bombay, India. Therefore, the Society for Promotion of Area Resource Centers (SPARC) felt “no one should dictate any one course of action except the affected people themselves” (p.267). SPARC called for meetings, citizen forums, and a host of conferences, and committees for people to present their needs and denounce injustices.

Unlike PAR, when traditional research comes to an end, participants are usually left uninformed about the gathered data or recommendations about how to solve a problem or benefit from the research. Another characteristic of traditional research is that “Data thus collected by people... had no credibility whatsoever in the eyes of anyone else. The data would be dismissed since it was collected by the affected and not by an objective independent body” (p. 269). What better and authentic data can be gathered if is not from the participants?

Similar to PAR, “research as praxis (RAP) is a re-appropriation and expansion of what has been known, mostly in the so-called Third World, as participatory action research, especially the emancipatory strands that keep the goal of social transformation and liberation at their core” (Torres and Reyes, 2011, p. 3). Both, PAR or RAP are known as collective, social, dynamic, and humanistic inquiries in which participants or co-workers dialogically look for solutions and the well-being of a community. As a paradigm, PAR is a social science and an anti-hegemonic research that studies human phenomena, and aims to the distribution of rights, social goods, and benefits, while acknowledging people of all conditions, races, ethnicities,

language, class, gender, and religion. Whether it is PAR in the United States or RAP in Third World countries, Fals-Borda and Rahman (1991) stipulated that *vivencia* is present in PAR/RAP because it is existential and not absolutely necessary professional or scientific-oriented. Herein, *Vivencia* is a way of living or experiencing human actions driven towards social justice and civic responsibility (Fals-Borda, 1995).

Another characteristic of PAR is that it “does not create, but respond to challenges and is incorporated in programs that put into practice new alternatives of active methods in education, especially, the education of youths and adults” (Rodrigues-Brandão, 2005, p. 46). PAR helps people find solutions and reorganize themselves to enhance socio-cultural, pedagogical, and developmental processes. This type of research teaches people how to create and analyze social knowledge within contexts (e.g., in schools, community services organizations, youth organizations, and associations); for this reason, it was used in this project.

Traditional research has been considered as the normal and appropriate way of conducting research; however, Cammarota and Fine (2008) questioned the concept of normality, “what is normal is really a mirage, and what is true is the complete structural domination of people, all people” (p.1). What we think is real is merely an illusion that makes us believe there is one dimension of life and one way of living. The implementation of PAR can be metaphorically compared to the film, *The Matrix* in which Morpheus gave Neo two pills, a blue and red pill from which Neo had to choose. Neo drank the red pill, which showed him the truth— a different reality of life, free from the chuckles of quotidian life styles, normalization of the self, and the burden of being dominated.

Nevertheless, in PAR, there is a critical analysis of ideological oppressions (Delgado & Stefanctic, 2001) manifested through class, gender, race, and language that must be fought to strive for a democratic, political, and pedagogical stance of self, identity, and collective power. In this way, PAR is a “process of opening our own eyes and seeing the world through different eyes, coupled with a desire to open other’s eyes” (Cahill, Rios-Moore, & Threatts, 2008, p. 90). It is for this reason that PAR can be implemented in different communities and with different purposes. For example, youth participatory action research (YPAR) is another type of participatory action research that “helps young people resist the normalization of systematic oppression by undertaking their own engaged praxis” (Cammarota & Fine, 2008, p.2), and to help people read and write their realities in this world (Freire, 1993).

Another type of participatory action research is the community-based participatory action research. For instance, in the lower East side of New York, people like Tanisha, Jasmine and many other African-American, Puerto Rican, and

Dominican women, are constantly discriminated and stereotyped “as a burden to society or teen moms” (Lipman, 2002 as cited in Cahill, Rios-Moore, & Threatts, 2008, p.91). With community-based participatory action research-these women learned to fight against those stereotypes and to see themselves with different eyes. Assessing critical knowledge in order to increase problem-solving skills must be done through collective power as it is seen in community-based participatory action research.

Through this type of research there is a desire to conjure “a sense of possibility for a different future, a dream of quality public education, affordable housing, racial equity, and democracy” (Cahill, Rios-Moore, & Threatts, 2008, p.92). These aforementioned elements constitute the participants’ citizenship, rights to live in a democracy, and the right to exercise the decolonization of knowledge, which allows the civic participation of people within a community.

PARTICIPATORY ACTION RESEARCH AS HUMAN ACTIVITY

Participatory action research is human activity related to the “conjunction of acts through which an active subject (the agent) modifies a given material” (Sánchez-Vázquez, 1977, p.149). There is a spectrum of activities in the world and universe, but human activity has a conscious character determined by a purpose and projected by an end or a product. Moreover, Sánchez-Vázquez (1977) quoted Marx by adding that “since labor is a specifically human activity, the purpose has a determinant role, and the character of a law in that process of material transformation. Thus, the purpose, the end, prefigures the result of an actual activity which has ceased to be merely the pure activity of consciousness” (p.152). Human acts are consciously determined and prefigured by a purpose and an end. Unlike animals, imagination and creativity are concomitant elements necessary for the realization and concretization of an activity; in other words, “what distinguished the worst architect from the best of bees is this, that the architect raises his structure in imagination before he erects it in reality” (Marx, quoted in Sánchez-Vázquez, 1977, p.153). The activity of consciousness precedes the manifestation of the activity; or from a different perspective, knowledge, ideals, thoughts, and theories, are necessary for the concretization of the activity itself in reality. In essence, authentic human acts are determined by knowledge, which originates and revolves around the activity and vice versa. However, this theoretical activity may:

transform perceptions, representations and concepts, producing in this way specific products called hypotheses, theories, laws etc., none of them can of themselves transform reality as they do not fulfill the practical conditions as far as the relation to matter, to activity, or to the results of activity are concerned... Philosophical activity transforms our conception of the world, of society or of man [sic], but it cannot modify reality in any direct or immediate sense (Sánchez-Vázquez, 1977, p.162-163).

These types of activities may not hold the capacity, less the potential to ignite production at a material level or ignite the objectification of ends. In order for praxis to occur, changes must be made at a material/external level; it must transform a society not only cognitively, but it must be realized through art, deeds, or concretized action. Art is “neither mere material production nor pure spiritual activity, its practical, transforming character, however, means that it is closer to human labor, particularly where that labor had not lost its creative aspect” (Sánchez-Vázquez, 1977, p.158). Thus, praxis is practical and an art in itself.

DESCRIPTION OF THE FOCUS COMMUNITY

The participatory pedagogies presented in this paper took place at an elementary school in New Mexico for one academic semester. The school advocates for a dual language framework (50% English and 50% Spanish instruction), and is composed by English-Spanish bilingual students who come from working-class Mexican-American families. The project took place in a fourth and fifth grade class of twenty students during the social studies conceptual refinement session, and the Spanish language arts session.

PREPARING TO WRITE

In order to help students enhance their writing skills needed in their Spanish language arts and social science classes, they utilized writing as a way to share their narratives, and define their identities. Consistently, the common literacy needs shared by the students led to a deeper understanding of how to share those commons, which are just as important as what we individually possess (Peter Linebaugh in Walljasper, 2010).

The verb communing as opposed to the noun commons holds an even better description of participatory pedagogies in the classroom.

To prepare for writing, the students formed groups of four, and on a sheet of paper they wrote what they want to improve (Figure 1):

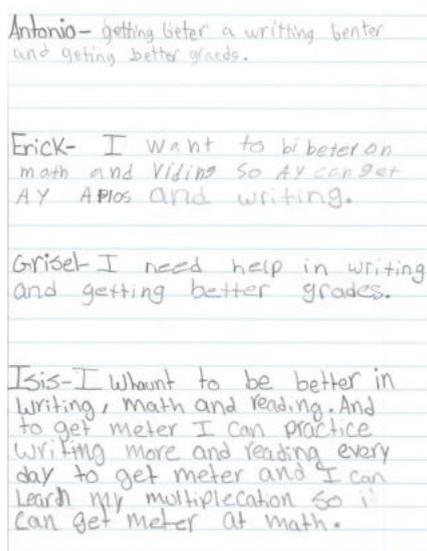


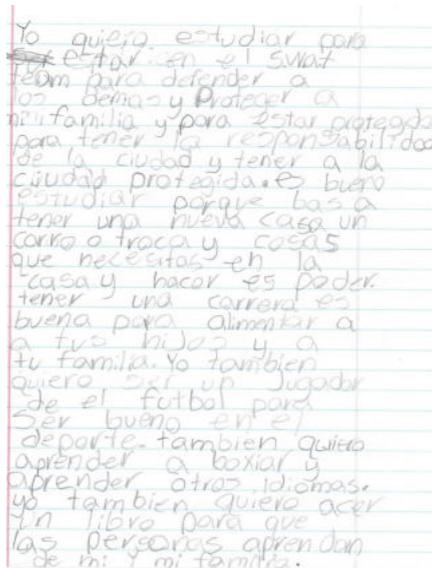
Figure 1. Students described they needed help in writing in English and Spanish. Photo by the author.

In this writing sample, Antonio, Erick, Grisel, and Isis wrote they needed help in writing in English and in Spanish. From a dialogic perspective, there was a mutual dialogue regarding what students would like to do in order to improve their writing skills. In the classroom, the students suggested how they could improve their writing skills in both languages; rather than waiting to be told what to do. Mutual dialogue is dialogism, “a philosophy in which ontology, epistemology, and axiology are confluent in the dynamic of being human and being engaged in [a] socially organized activity” (Torres & Reyes, 2011, p. 68). Dialogue is an essential part of conscientization and it is referred to as the word and “within the word we find two dimensions, reflection and action” (Freire, 2000, p.87). By understanding the needs of every student, instruction and activities were better prepared to help them through tutoring in groups, or as a whole class. Understanding the classroom activities, the importance of writing to succeed academically, and the purpose of this study helped students reflect on their own actions and on the realization that “to exist humanly is to name the world, to change it... human beings are not built in silence, but in word, in work, in action-reflection” (Freire, 2000, p. 88). Seeing each other as co-participants allowed students, the teacher, and I to participate in the exchange of meaningful dialogic classroom events that helped us to name our worlds and realities through literacy practices.

DISCOURSES AND WRITING NARRATIVES

The students decided to work on their student treasure books, a project in which they creatively and dynamically wrote about seven different themes they chose. The themes were related to their life experiences; such as, writing about their biographies, family, friends, pets, immigration, favorite foods, and favorite poems either in English or in Spanish. The students participated in this project because they wanted to improve their writing skills during the social studies conceptual refinement session and the Spanish language arts session. By writing on the topics they chose, the students felt motivated to meaningfully express their interests. For each essay the students wrote, they drew a picture depicting their experiences or interests. Likewise, the student treasure books was a great way to encourage children to develop their bi-literacy skills as they reflected on their multiple identities as bilingual Mexican-American students. At the end of the semester, the students' essays and drawings formed part of a hard cover book that was printed and published by the school. The students' voices and experiences were printed in their essays and drawings, which reflected the students' authorship.

An example of a students' writing is that of Alexander's (Figure 2), whose goal was to improve his writing because he knew that writing would help him achieve academic success and to transition to middle school. As stated in his essay, he wanted to attend college to help support his family.



Yo quiero estudiar para
~~estar en el suavit~~
león para defender a
los demás y proteger a
mi familia y para estar protegida
para tener la responsabilidad
de la ciudad y tener a la
ciudad protegida. Es bueno
estudiar porque las a
tener una nueva casa un
carro o traer y cosas
que necesitas en la
casa y hacer es poder
tener una carrera es
buena para alimentar a
a tus hijos y a
tu familia. Yo también
quiero ser un jugador
de el futbol para
ser bueno en el
deporte. también quiero
aprender a boxiar y
aprender otros idiomas.
yo también quiero acer
un libro para que
las personas aprendan
de mi y mi familia.

Figure 2. Alexander's Essay on Family. Photo by the author.

Alexander's essay showed how multiple writing discourses interacted with each other through language. An English translation of his essay is shown below:

I want to study in order to be in the S.W.A.T team to defend people and protect my family. I want to have the responsibility to protect the city. It is good to study because you can have a new house, a car or a truck, and things that you need in the house; doing is power. It is good to have a profession so that you can feed your children and your family. I also want to be a soccer player in order to be good at sports. I would like to learn boxing and to learn other languages. I want to make a book so that people can learn about myself and my family.

Alexander usually speaks in Spanish when referring to his family and cultural background; in this sense, he developed distinct linguistic discourses that allow him to think in certain ways. Consistently, “when people learn new languages and genres-at the level of being able to produce them and not just consume them— they are being socialized into... discourses with a big D” (Gee, 2013, p.143). Discourse is an act expressed through languages, which are attached to other stuff (Gee, 2008) such as cultural models, social relations, politics, power, values, attitudes, experiences, and places. Gee refers to the concept of New Literacy Studies because anything that was once new is now old; therefore, new literacies emerge, and new ways of naming the world are created by children.

WRITING TOGETHER IN COLLABORATION

Collaboration is an essential element in PAR explorations because it “provides a social validation of objective knowledge which cannot be achieved through other individual methods based on surveys or fieldwork. Confirmation is obtained from the positive values of dialogue, discussion, argumentation, and consensus in the objective investigation of social realities” (Fals-Borda & Rahman, 1991, p. 8).

In this classroom, students planned to work collaboratively with each other when providing ideas on how to improve their writing and organize their essays. Collaboration was reflected in classroom interactions when I guided students while they wrote their essays and drew their pictures. It is through the use of language, tools, and symbols that social interactions with other people or objects take place; in turn, this interaction contributes to the students' cognitive development within “the zone of proximal development... [which is] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of

potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86). In the classroom, students helped each other to draw, paint, organize their essays, and to raise their consciousness as active participants in the classroom.

WRITING SAMPLES OF STUDENTS’ LITERACIES

This section provides writing activities and the students’ writing samples; for example, in Figure 3, Natalia wrote she was in foster care because she was taken away from her mother. Natalia is now up for adoption and realizes how hard it is to be without her mother.

In her autobiography (Figure 4), Natalia outlined her interests and professional dreams; and in Figure 5, she drew the city she was born, El Paso, TX. She also drew some of the things she likes such as eating hamburgers, driving in the bus with her classmates, being with her mother, and reading books.

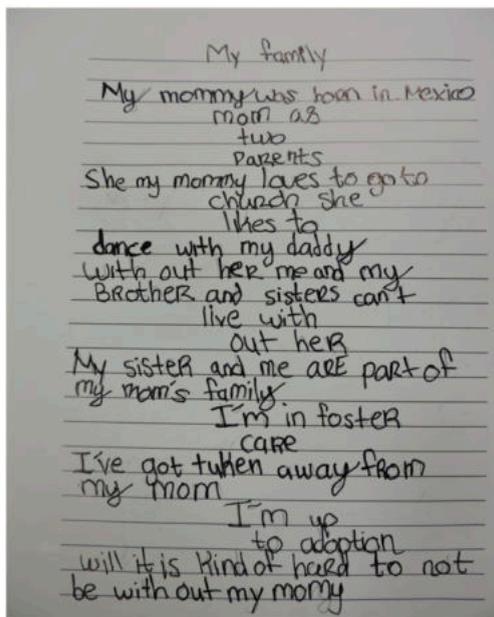


Figure 3. Natalia's Essay on Family. Photo by the author.

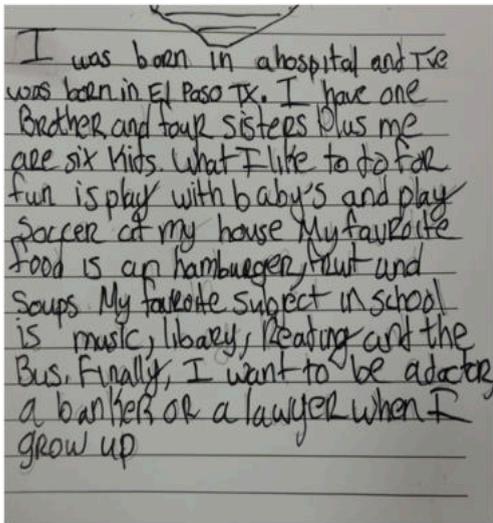


Figure 4. Natalia's Autobiography.
Photo by the author.



Figure 5. Natalia's Drawing of El Paso City.
Photo by the author.

In their writing and drawings, the bilingual students displayed “local literacies” (Barton & Hamilton, 1998, p. 3) about their narratives, vivencias, cultures, and literacies, which are social practices and collective resources. Furthermore, literacy is seen as an activity or something that people do within a space, thought, and text (Barton & Hamilton, 1998). In this sense, literacy is neither something that resides in people’s minds nor learned skills, but, it is about what people do with literacy in specific situated events (Gee, 2013), and how they use language to develop, interpret, or even define and redefine social identities (Gumperz and Cook-Gumperz, 1982). The languages the students used to relate to family, class, power, and ethnicity were a bricolage that guided students to explore the complex literacy and language practices in the classroom. Herein, “the pursuit of complexity by the bricoleur in an ever-changing world requires multi-logistics, interdisciplinarity, radical pluralism, and emancipatory goals” (Kincheloe & Berry, 2004 as cited in Torres & Reyes, 2011, p.181). The students’ writing activities reflected a bricolage of language mirrored in their bilingualism and bi-literacy skills in English and Spanish. In this sense, “bilingualism can actually enhance the cognitive development of children” (Hakuta, 1986, p. 10); for example, knowing two languages helps students acquire information and derive meaning from their own experiences by participating in sociocultural processes and resources they utilize when developing their literacies in Spanish and English (Moll, Saez & Dworin, 2001).

THE POEM: AN EXPERIENTIAL NARRATIVE

Besides writing essays, students wrote different types of poems; such as, acrostic, alphabet, autobiographical, cinquain, color, diamante, I wish poems, monster poems, rhyming, and shape/concrete poems. The following is a translation of Antonio's color poem where he describes his mother and father (see Figure 6 for the original version in Spanish):

Black looks like the night
Black sounds like silence
Black smells like burning chalk
Black tastes like chocolate
Black feels like a black wolf
Mother
Helper and beautiful
She likes to clean
She likes to cook delicious food
Beautiful
Father
Strong worker
He likes to be a mechanic
Red enchiladas

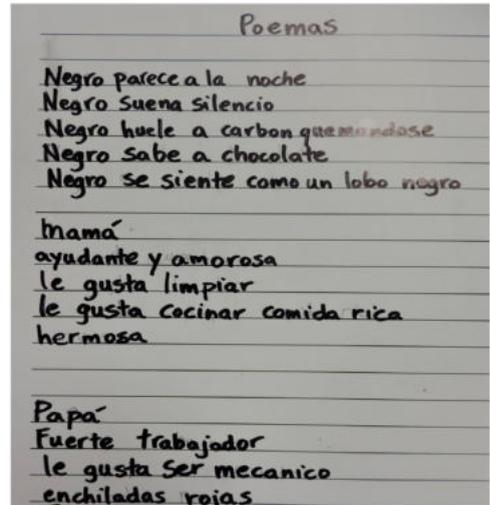


Figure 6. Antonio's Color Poem.
Photo by the author.

By utilizing PAR pedagogies, children were not limited to writing in one single style, or about one specific topic; rather, through their multiple voices and diverse rich languages, they learned to express emotions and to describe their own language ecology (Haugen, 1972), which highlights the existing interactions between a language and its environment. Likewise, “the ecology of language is psychological (interaction with other languages in the minds of bi- and multilingual speakers), and it is social because it functions as a medium to communicate” (Haugen, 1972, p. 325). Using poems in the classroom was another way students creatively practiced their writing, learned a new genre, and talked about the most important things in their lives such as family and friends.

DEVOLUTION OF RESULTS AND CONCLUSION

Through PAR pedagogies, the students learned to authentically utilize their background knowledge in their writing and drawings and to peer-review each other's future essays. Writing about family, friends, pets, immigration, favorite food, and favorite poems either in English or in Spanish, constituted the students' natural and symbolic language (s) embodied in socio-cultural institutions (Tomasello, 1999) such as home and school.

The student treasure books were printed by the school and given to the students during the devolution of the results. The results were collectively shared in the classroom with the students at the end of the semester; in this way, everybody shared the same information.

During the devolution of the results, I addressed Spanish language forms that needed to be improved such the accent or tilde. Sometimes students were confused about when to use accent marks or tildes; for example, the students wrote accent marks in the letter i as in corrección (wrong usage) or in the o as in corrección (correct usage). Lastly, some students generalized verbs in English; for example, they converted irregular past tense verbs (e.g., went, fought, paid, sought, and saw) into regular past tense verbs as in went - goed. The student's usage of past tense verbs reflects their linguistic stages while acquiring English as a second language, which is a natural, normal, and systematic process in second language acquisition stages and developmental sequences (Brown, 2014; Lightbown, & Spada, 2013).

Finally, the students negotiated meaning and re-defined their identities and realities as bilingual Latino students while enhancing their writing skills through the implementation of PAR pedagogies and explorations. PAR can be used in the classroom by teachers and students to enhance bi-literacy skills needed across the content areas, and it can be incorporated in the curriculum as a literacy and language project.

REFERENCES

- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse*, 14(1), 1-16.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. New York, NY: Routledge.
- Batliwala, S., & Patel, S. (1997). A Census as Participatory Research. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences* (pp. 267-277). New York: SUNY Press.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition* (6th ed.). White Plains, NY: Pearson.
- Cahill, C., Rios-Moore, & Threatts, T. (2008). Different eyes/open eyes: Community-Based Participatory Action Research. In *Revolutionizing education: Youth Participatory Action Research in motion*, ed. J. Cammarota and M. Fine. New York, NY: Routledge: 89-124.
- Cammarota, J., & Fine, M. (Eds.). (2008). *Revolutionizing education: Youth Participatory Action Research in motion* New York, NY: Routledge.
- Cazden, C. B., & Forman, E. A. (2013). Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The cognitive values of peer interaction. In D. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 3-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Delgado-Gaitan, C. (1993). Researching change and changing the researcher. *Harvard Educational Review*, 63 (3), 38-411.
- Delgado, R. S., & Stefancic, J. J. (2001). *Critical Race Theory: An Introduction*, New York: New York University Press.
- Demas, E. (2004). Decolonizing research: A postcolonial framework. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Fals-Borda, O., & Rahman, M. A. (1991). *Action and Knowledge: Breaking the monopoly with Participatory Action Research*. New York, NY: The Apex Press.
- Fals-Borda, O. (1995). Research for social justice: Some north-South Convergences. Paper presented at the Plenary Address at the Southern Sociological Society Meeting, Atlanta, GA.
- Freire, P. (1982). *Creating Alternative Research Methods: Learning to Do it By Doing It in Budd Hall, A Monopoly? Participatory Research in Development*. New Delhi: Participatory Research Network Series 1, pp. 29-37.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International.
- Gajardo, M. (1986). *Pesquisa Participante na América Latina*. São Paulo, Editora Brasiliense.
- Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

- Gee, J. P. (2013). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In D. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 3-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. (1982). Introduction: Language and communication of social identity. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp.1-21). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kincheleo, J., & Berry, K. S. (2004). *Rigor and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. London, Great Britain: Open University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford, UK: Oxford UP.
- Moll, L. C., Saez, R., & Dworin, J. (2001). Exploring biliteracy: Two student case examples of writing as a social practice. *The Elementary school journal*, (101), 4, pp. 435-449.
- Rodrigues-Brandão, C. (2005). Participatory research and participation in research: A look between times and spaces from Latin America. *International Journal of Action Research*, 1(1), 43-68.
- Saavedra, C.M. (2011). De-Academizing early childhood research: wanderings of a Chicana/Latina feminist researcher. *Journal of Latinos & Education* 10 (4), 286-298.
- Sánchez-Vázquez, A. (1977). *The philosophy of praxis* (M. Gonzalez, Trans.). London Merlin Press.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Torres, M. N., & Reyes, L. V. (2011). *Research as Praxis: Democratizing education epistemologies*. New York, NY: Peter Lang.
- Villenas, S. (1996). The colonizer/colonized Chicana ethnographer: Identity, marginalization and co-optation in the field. *Harvard Educational Review*, 66, 711-731.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, and E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ESCUELA Y COMUNIDAD: DESAFÍOS Y
CUESTIONES PARA LA PSICOLOGÍA

Raquel Souza Lobo Guzzo¹, Adinete Sousa da Costa Mezzalira²,
Ana Paula Gomes Moreira³ & Izabella Mendes Sant'Ana⁴ **(BRASIL)**

PSICOLOGÍA ESCOLAR EN BRASIL: ORÍGENES Y PERSPECTIVAS

Históricamente la Psicología Escolar ha sido considerada como una disciplina que involucra varias acciones en el campo de la Educación, que, a su vez, abarcan diversas corrientes psicológicas y supuestos teóricos. Ante la diversidad de dimensiones existentes en el contexto educativo (individual, social, cultural, institucional, entre otros) y su complejidad, el psicólogo se enfrenta con desafíos constantes en su trabajo, influenciado sea por la dinámica (y políticas) del sistema educativo, las condiciones de trabajo docente o mismo por las necesidades diarias en la escuela que instigan a este profesional construir propuestas de intervención que buscan satisfacer las necesidades de la escuela y producir cambios en este espacio.

Para hacer esto, el psicólogo escolar necesita tener herramientas –instrumentos teóricos-metodológicos que la Psicología tiene– como una importante estrategia en su práctica profesional para contribuir con mejoras en el contexto educativo. Esta afirmación se basa necesariamente en dos premisas, la primera es que el conocimiento puede ser construido desde el diálogo con otros campos del conocimiento, otro apunta la importancia de considerar el carácter histórico y la estructura socioeconómica de la realidad en la que este conocimiento es producido (Alves y Silva, 2006). Que implica, por lo tanto, en una perspectiva de producción de conocimiento en Psicología Escolar guiado por una particular referencia epistemológica asociada a un posicionamiento político.

Este posicionamiento político es fundamental, especialmente cuando pensamos en la realidad brasileña, marcada por numerosos problemas sociales. Por lo tanto, creemos que la Psicología Escolar debe basarse en suposiciones críticas que rompen y no estén en consonancia con la naturalización de las desigualdades sociales y con culpabilizar las clases populares por el fracaso escolar (Patto, 1990, Tanamachi, Proença y Rocha, 2000, Guzzo, 2005, entre otros). En este escenario, podemos destacar la escuela como una institución social de carácter colectivo, que añade elementos importantes de la vida de la comunidad que les rodea. Por lo tanto, entender esta dinámica implica la comprensión de lo que está subjetivado por las personas presentes en este espacio, así como en la comunidad. Es porque creemos que estos aspectos relevantes en la actuación

¹ Psicóloga, Doutora e Professora Titular do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

E-mail: rguzzo@mpc.com.br

² Psicóloga, Doutora em Psicologia pela PUC-Campinas. Professora de Psicologia da Faculdade Martha Falcão.

E-mail: adinetecosta@hotmail.com

³ Psicóloga e Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Psicologia pela PUC – Campinas, bolsista CNPq.

E-mail: anapaulaa.moreira@gmail.com.

⁴ Psicóloga, Professora de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba.

E-mail: izabellams@yahoo.com.br

de la Psicología Escolar que defendemos la articulación con las referencias de la Psicología Social Comunitaria.

En Brasil, la historia de la relación de la Psicología con la Educación, según Patto (1984), puede dividirse en tres grandes periodos. El primero se encuentra entre los años 1906 a 1930, durante la Primera República, cuando la mayoría de la población brasileña todavía no tenía acceso a la escuela. En este momento, la Psicología desarrollaba dentro de los laboratorios atajados a las escuelas y orientados a las actividades de orientación y experimentación guiado fundamentalmente por el modelo europeo. El segundo periodo consiste en los años 1930 a 1960 y es simultáneo al proceso de desarrollo industrial del impulso capitalista. Y justamente por eso se caracteriza por la aplicación de prácticas diagnósticas orientadas a la evaluación de los más aptos a la entrada en la escuela o la progresión de los estudios. Ya en el último periodo, desde los principios de 1960, la Psicología adentra, de hecho, en las escuelas para satisfacer la demanda de la supervisión de la formación de mano de obra calificada para el exigente mercado laboral que sigue en expansión.

Este análisis de la trayectoria revela que la Psicología vinculó su inserción en la escuela con motivos fuertemente adaptacionistas y remediativos en ofrecer los recursos del llamado evaluación psicológica para los propósitos de clasificación y normalización (Patto, 1997; Oliveira y Marinho-Araújo, 2009). Es evidente que predominaba la necesidad de corregir y ajustar a la escuela aquellos que supuestamente tenían problemas de aprendizaje o promover y fomentar el desarrollo de quien cumplen los requisitos as las demandas de la socialidad capitalista que estaba siendo gestionada. Así que, como explica Patto (1993), el psicodiagnóstico comenzó a ser considerado como actividad inherente al trabajo del psicólogo y conduce a la migración para el interior de la escuela de un modelo clínico de intervención.

En 1962, se regula el curso de psicología en Brasil y estos profesionales comienzan a ocupar diferentes campos de acción: del trabajo, la clínica, áreas académicas o legales e incluyo la escuela. Una vez dentro de la escuela el Psicólogo fue llamado a participar y a forjar la construcción del sujeto en formación, con el fin de explicar sus debilidades y revelar sus habilidades. Aquí la psicología de las clínicas gana fuerza al grado que el régimen militar carecía de un profesional que aplacase las inquietudes populares y difundiera los valores de adaptación. Sin darse cuenta, este modelo clínico se daba entonces dentro y fuera de las escuelas (Pfromm Neto, 1996; Pereira & Pereira Neto, 2003).

Siguiendo la presentación de esta breve historia, se puede concluir que la Psicología ocupó su espacio en la escuela proclamando su poder para averiguar cuál sería las razones del “no aprender” y así contestó a su propia pregunta diciendo que,

para aprender, “el niño debe adaptarse”. La Psicología Escolar, por esta vía, se convirtió en la ciencia del estudio de los problemas de aprendizaje. Para investigar los matices de esta cuestión, Angelucci, Kalmus, Paparelli y Patto (2004) realizaron un estudio introductorio del estado-de-la-arte de la investigación sobre la producción del llamado fracaso escolar en la red pública de la escuela primaria, desde una retrospectiva histórica de la investigación en la educación en Brasil durante el periodo de 1991 a 2002. Sus resultados revelaron que el “no aprender”, fue y sigue siendo visto o como problema esencialmente psíquico o simplemente pedagógico.

Por lo tanto, entendemos que la génesis de la construcción de la psicología está ligada a los intereses de la sociedad capitalista. Como aclara Tonet (2007), la orden del capital exige una distancia entre la sociedad y el hombre, de una forma que mucho de su trabajo puede ser explorado y acumulado por unos pocos. La ciencia emergente en este escenario sólo debería servir para explicar las razones por las que aprenden poco y, por lo tanto, producir poco. Allí, teniendo en cuenta las peculiaridades de sus técnicas, la Psicología tomó protagonismo y tempranamente se comprometió con el orden económico y social establecido.

Tuleski (2004) explica que, reflejando la voluntad y servir a los propósitos del capital, la Psicología ofrecía su conocimiento como una de las herramientas necesarias para el mantenimiento del abismo entre los individuos y la sociedad que albergaba. Individuos y sus comunidades deberían adaptarse a lo que fue estandarizado a través de una ciencia que les explicaba el significado de su existencia. La sociedad crecía y ellos deberían contribuir para que pudiera recibir de vuelta los beneficios de su trabajo. Si no fueran capaces, entonces debería ser evaluados para el problema descubierto pudiera ser remediado. Y entonces, como nos fue aclarado con la información de Patto (1984), la primacía de la escuela como un espacio de formación (o deformación) fue reconocida y explotada por las agencias del capital.

Obviamente, la Psicología Escolar así definida, construía y reflejaba una concepción del hombre y del mundo en acorde con la sociedad capitalista que la sostenía. Era una ciencia y profesión que estaba alejada de la realidad y ocultaba la crueldad y la desigualdad de un sistema opresivo, cuyos precarios índices de desarrollo mostraba lo oscuro más allá de lo aparente. Hecho es que la Psicología vino a la escuela como una herramienta organizada por una clase específica que esperaba para satisfacer sus propias demandas, a pesar de las necesidades de los niños, de las familias y de los profesores (Guzzo, 2007, 2009).

En este sentido, Guzzo, Martínez y Campos (2006) destacan las características de Brasil como un país colonizado cuyas las dimensiones continentales muestran una marcada disparidad entre los extremos de pobreza y riqueza. La fragilidad política,

social y económica resultante de esta disparidad es también la razón por la cual la Psicología, incluso hoy en día, no es una profesión necesaria y reconocida dentro del sistema educativo nacional.

Recientemente, la investigación de Guzzo y Mezzalira (2011), Guzzo, Mezzalira y Moreira (2012) se dispuso a revisar las características y condiciones de la presencia del psicólogo dentro de las escuelas. Según esta revisión, los Departamentos de Paraná, Alagoas, Río de Janeiro, Maranhão, Paraíba y el Distrito Federal tienen psicólogos de la educación pública. Sin embargo, en general, todavía pocos en número debido a la ausencia de las vacantes ofrecidas en selecciones públicas y, a menudo, son trasladados de la Secretaría de Salud para trabajar dentro de las escuelas o en las Secretarías de Educación.

Si volvemos a las ideas de Patto (1984) en la importación de modelos europeos y norteamericanos que subsidiaron la construcción del vínculo entre Psicología y Educación en Brasil, los orígenes de las peculiaridades de la Psicología Escolar brasileña son aún más evidentes. Siendo así, de hecho, podemos entender cómo las condiciones internas y la realidad económica de un país afectan e influencia el desarrollo de la Psicología y, principalmente, de la Psicología Escolar cuyas las características se presentan, de una forma u otra, en contacto con grupos y comunidades.

A pesar de este contacto con la comunidad, la Psicología Escolar ha utilizado y construido nuevos fundamentos teóricos e intervenciones más críticas y próximas a las necesidades encontradas en la realidad social brasileña y en los sistemas educacionales, especialmente al público. En la óptica, nos hemos centrado en la construcción de propuestas basadas en articulaciones entre Psicología Escolar y Psicología Social Comunitaria como una posibilidad de actuación profesional. Adelante presentamos la Psicología Social Comunitaria, desde sus orígenes y perspectivas para, finalmente, poder señalar algunos matices de esta relación.

PSICOLOGÍA COMUNITARIA EN BRASIL: ORÍGENES Y PERSPECTIVAS

La Psicología Comunitaria en América Latina, inicialmente tuvo dificultad para consolidarse como una disciplina y como una práctica dentro de la Psicología, debido a dos grandes problemas. En primer lugar, por el hecho de que la Psicología no tener un cuerpo teórico y metodológico que respondan a las demandas sociales. Y, en segundo lugar, porque los primeros psicólogos no estaban “interesados” en definir lo que era la Psicología Comunitaria, estaban más preocupados con la práctica que con la construcción y la definición de este nuevo campo de acción (Montero, 2004a, 2004b).

Por otra parte, estas dificultades no fueron encontradas en el camino de la Psicología Comunitaria desarrollada en los Estados Unidos. Mientras que en América Latina la Psicología Comunitaria se caracterizó más como práctica que como un nuevo campo de la Psicología, en los Estados Unidos el movimiento de génesis de la Psicología Comunitaria comienza con el Congreso –Conferencia sobre la Educación de los Psicólogos para la Salud Mental Comunitaria. El evento fue convocado por psicólogos sociales, clínicos y escolares, que discuten la posibilidad de un nuevo entrenamiento y la construcción de prácticas que sostienen sus acciones dentro de la comunidad. Sin embargo, esta Psicología Comunitaria resultante de esta iniciativa reveló una perspectiva asistencial, cuya preocupación indicaba una práctica que respondía a las demandas de legitimidad social y transformación de las instituciones para el tratamiento de enfermedades mentales (Montero, 2004a).

Frente estas circunstancias y en oposición a lo marco esbozado por Estados Unidos, en América Latina este nuevo campo fue nombrado de Psicología Social Comunitaria para diferenciar la psicología comunitaria desarrollada y dedicada a las demandas de la comunidad norteamericana. Cabe señalar que esta elección de palabra social para ser incluida en la denominación de la Psicología Social Comunitaria en América Latina fue debido a la influencia del campo de la Psicología Social. Debido a las características económicas, sociales y culturales de los países latinos, lo campo de Psicología Social reveló la semilla de una posible nueva práctica, muchos de sus métodos, estrategias y técnicas, así como algunos conceptos y explicaciones teóricas iniciales (Montero, 2004b).

Cuando se abordan lo enfoque de esta área, Freitas (1996) presenta lo siguiente definición:

La psicología (social) comunitaria utiliza el encuadre teórico de la psicología social, privilegiando el trabajo con grupos, contribuyendo para la formación de la conciencia crítica y para la construcción de una identidad social e individual, guiada por preceptos éticos del ser humano (p. 73).

Por lo tanto, además del movimiento original en América Latina que estableció un nuevo título para este nuevo campo en formación, trató de romper con el uso de las teorías que venían del hemisferio norte producidas en este campo. La Psicología Social Comunitaria fue entonces siendo constituida de su práctica, a través de las experiencias vividas y reflexiones de esas experiencias que generan lo “saber” e indicaron los límites de las acciones posibles (Montero, 2004a, 2004b).

En Brasil, el surgimiento de la Psicología Comunitaria debe ser analizado desde 1964, cuando los profesionales de la Psicología comenzaron a cuestionar sus acciones

frente a la violencia y la represión que se establecía en el país. En este momento, los psicólogos comenzaron a reflexionar críticamente sobre su papel en la sociedad (Lane, 1996).

En los años 80, se empezó en el país un intenso debate sobre el carácter voluntario y no remunerado de la acción del psicólogo en comunidades y la expresión Psicología Comunitaria comienza siendo utilizada en varios periódicos y publicaciones, tales como D'amorim (1980) y Lane (1981). Para Freitas (1996):

el significado de estas publicaciones, en el hecho de que ellos muestran una práctica de la psicología social, anunciando su compromiso político y permitiendo la crítica a teorías psicologizantes, e a-históricas sean resaltadas (p. 66).

La práctica de la Psicología Comunitaria en Brasil se caracterizó inicialmente por acciones dirigidas a la prevención de la salud mental y educación popular. Un marco importante para la implementación de esta práctica fue el primer Encuentro Regional de Psicología en la Comunidad en 1981, organizado por ABRAPSO. En este Encuentro los profesionales iniciaron un debate sobre cuál sería la tarea del psicólogo, más dirigida a la prevención y cura de enfermedades mentales o tareas educativas de concientización. En el II Encuentro Regional de Psicología en la Comunidad, los psicólogos están empezando a definir los detalles de su práctica en la comunidad. Fue posible ver un avance en esta área, porque los profesionales comienzan a dirigir su acción a los grupos con el fin de crear conciencia y actividades cooperativas y organizadas. Comenzado, también, la importancia de entender las relaciones de poder presentes en estos grupos (Lane, 1996).

Freitas (2003), con la finalidad de categorizar el desarrollo de la psicología comunitaria en Brasil, considera que esta rama estuvo marcada por tres tipos principales de prácticas, son ellas: la Psicología en la Comunidad, la Psicología de la Comunidad y la Psicología (Social) Comunitaria. La Psicología en la Comunidad fue una práctica que sucedió durante el período en el cual la psicología vivió un momento de crisis en relación a modelos importados y ajenos a la realidad brasileña y deja de ser una Psicología practicada en clínicas y escuelas y pasa a ser desarrollada en la comunidad, pero aún con un carácter clínico y terapéutico. La Psicología de la Comunidad se refiere a las prácticas relacionadas a cuestiones de salud y que se llevó a cabo a través de la mediación de algún órgano proveedor de servicios, usando una psicología menos académica y más identificada con la población, tienen un carácter más asistencialista. La Psicología (Social) Comunitaria utiliza el encuadre teórico de la Psicología Social, privilegiando el trabajo con grupos, contribuyendo a la formación de la conciencia crítica y para la construcción de una identidad social.

En otra publicación, Freitas (1997) presenta algunos aspectos que son esenciales para la comprensión de la Psicología Social Comunitaria y que demarcan su constitución como una área de estudio y práctica profesional, entre las cuales destacamos: el uso del encuadre teórico de la Psicología Social Crítica, basado en la comprensión del hombre como ser en permanente proceso de construcción y en movimiento; la realización de trabajos necesariamente en una perspectiva micro-estructural, sin desprecio por la dimensión macro-estructural, basada en la perspectiva dialéctica, en que se puede establecer relaciones entre categorías conceptuales como identidad, subjetividad, conciencia, trabajo, grupos de poder, entre otras, para entender al individuo en su relación con la sociedad; además el desarrollo de trabajos basados en las propuestas de investigación acción o investigación participante, que presupone la intervención en la realidad y no la mera observación de los individuos y sus contextos.

De esta manera, la Psicología Social Comunitaria ha sido gobernada por un compromiso ético-político con las clases populares con el horizonte de la emancipación y el cambio social. Esta área de investigación y práctica comprende la realidad en su movimiento histórico y dialéctico y, durante las últimas décadas, ha construido un instrumental de análisis e intervención consistente y relevante en su búsqueda por la transformación de las relaciones y la estructura de la sociedad.

PSICOLOGÍA ESCOLAR Y PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA: DESAFÍOS A PARTIR UNA PRÁCTICA

El trabajo del Psicólogo Social Comunitario en el contexto educativo no es algo nuevo, una vez que desde estudios de la década de 80, como por ejemplo Andery (1984), señalaban los experimentos en las escuelas públicas primarias con el fin de contribuir para que el proceso educativo satisfaga las reales necesidades de los estudiantes de barrios populares.

Este autor considera que existe un desajuste entre la práctica educativa y las condiciones reales de vida de los niños y sus familias, creando así un impasse entre los objetivos e ideales de la escuela y el proceso de enseñanza. En este sentido, las acciones del psicólogo se dedicará a la presencia activa en las reuniones de padres y maestros; visitas domiciliarias y reuniones con las madres de los estudiantes, con el fin de comprender la realidad de la vida y los problemas sociales que pueden interferir en el aprendizaje de los niños; diagnóstico de la vecindad y características sociales de la población con el objetivo de favorecer la adaptación de contenidos educativos y

procedimientos a los intereses y necesidades de los estudiantes; uso del espacio escolar para grupos de estudio, lectura y formación de los profesores y funcionarios de la comunidad para hacer frente a las dificultades de aprendizaje de los niños y jóvenes del barrio, entre otros aspectos.

Andery (1984) también resalta que el trabajo con estos grupos puede ser dirigido a despertar la conciencia de la gente con respecto a las condiciones adversas del barrio, con respecto a la falta de condiciones de infraestructura, educación y ocio. Además, considera que sus estudios han indicado un mayor nivel de conciencia de los agentes implicados, lo que ha facilitado el desarrollo de acciones de organización y reivindicativas, que marcaron la búsqueda de mejoras en las condiciones sociales.

Montero (c 2004) ya había puesto la psicología de la educación comunitaria como un ámbito de aplicación de la psicología social comunitaria, en el que los principios, valores y objetivos y métodos de esta área convergen con las prácticas escolares, incorporando la tarea de educar formalmente para la propia comunidad, que parece se asemejar a la propuesta de educación popular de Paulo Freire.

Viotto Filho (2005) propone la construcción de una escuela en una perspectiva escuela-comunidad, partiendo de los referentes teóricos de la Psicología Social Comunitaria y de las contribuciones de Agnes Heller. Para el autor, la escuela, bajo la perspectiva de la visión comunitaria se configura como un espacio estructurado y organizado, en que los educadores y estudiantes pueden expresarse libremente y auténticamente, sin tener que atener a las imposiciones que esta institución exige en cuanto a estructura burocrática y jerárquica. Es en este espacio que, según el autor, puede ser desarrolladas acciones que contribuyan a la superación de los valores individuales, con el objetivo de construir una conciencia colectiva, una conciencia crítica de la realidad que contribuye para que el sujeto se acerque de su humanidad genérica.

La escuela, entonces, es pensada en base de sus posibilidades ontológicas, porque en la medida en que pretende la transmisión de conocimientos y la construcción de conciencias, podría encontrar las posibilidades para el desarrollo de conciencias comunitarias y por lo tanto, críticas, solidarias, indignadas y orientadas a la transformación de la sociedad (Viotto Filho, 2005, p. 161). Con este fin, el autor considera que la escuela necesita ser estructurada a partir de las necesidades y demandas de la comunidad, para que el sujeto pueda reconocerse e identificarse, favoreciendo así su desarrollo en una escuela-comunidad, concebida y organizada por sus propios sujetos (estudiantes, educadores, padres y familias), permitiendo la práctica efectiva de la democracia en su interior (p. 168).

Esto puede contribuir para la formación de una organización que supere la tradicional institución escolar. En este sentido, cabría al psicólogo escolar que

dirija sus prácticas con el objetivo de estructurar la escuela dentro de este concepto de comunidad, superando las formas que reproducen la ideología dominante. Este aspecto implica una actuación que fomenta el desarrollo de la conciencia en los sujetos, que serán responsables por los cambios necesarios en la escuela y en la comunidad. Por lo tanto, uno puede percibir el rescate de supuestos ontológicos y epistemológicos de la Psicología Social Comunitaria asociada con la visión crítica de la Psicología Escolar.

En nuestra experiencia de investigación e intervención llamada “Del riesgo a la protección: una intervención preventiva en la comunidad” sigue la perspectiva crítica y de crear conciencia en las prácticas del psicólogo que trabaja en contextos educativos. Se basa en la creencia de que la escuela y la comunidad pueden integrarse para el planeamiento, evaluación y desarrollo de acciones conjuntas con el objetivo de mejorar el proceso educativo y las condiciones de vida de las personas.

Basado en estos propósitos, a lo largo del trabajo en las escuelas públicas se han desarrollado diversas acciones que producen los avances con respecto a la construcción de espacios para el diálogo en el trabajo en red con otros organismos que buscan implementar políticas de protección al niño, especialmente en la relación escuela-comunidad.

Estas acciones favorecen el desarrollo de los estudiantes y mejoran la calidad de las relaciones establecidas entre los diferentes participantes del contexto educativo y comunitario. Además, contribuyó para el debate sobre la realidad social de los estudiantes con los profesores, partiendo de informaciones obtenidas en conversaciones con los padres y las visitas a la comunidad. Así, fue posible el cuestionamiento sobre las dificultades y el fracaso escolar del niño, a través del conocimiento de sus experiencias de vida dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo, diversas dificultades fueron enfrentadas en estas acciones: a) la existencia de concepciones divergentes sobre el proceso educativo entre los docentes y el equipo de Psicología, que se reflejó en acciones y actitudes, observadas en el clase, generadoras de conflictos; b) la dificultad de construcción conjunta eficaz de acciones compartidas entre profesores y personal técnico con el fin de satisfacer las demandas y superar problemas observados en el cotidiano de la escuela; c) la expectativa de que el psicólogo escolar puede solo modificar la realidad en sus actividades, sea por la modificación de los comportamientos de los estudiantes considerados inadecuados o por superar el fracaso escolar; d) la dificultad de llevar a los padres para el contexto escolar (Sant’Ana, Euzébios Filho y Guzzo, 2010).

Este hecho puede explicarse, entre otros temas, por la distancia entre la escuela y comunidad y la visión de la escuela como un espacio ajeno a los problemas existentes en la comunidad de (Sant’Ana, Costa y Guzzo, 2008 y Weber y Guzzo, 2009; e)

la existencia de situaciones que expresan la necesidad de una mayor movilización y participación de los individuos de la comunidad, partiendo de la conciencia de la realidad de la opresión a la que son sometidos (Sant'Ana, Costa y Guzzo, 2008; Weber y Guzzo, 2009, Sant'Ana, Euzébios Filho y Guzzo, 2010).

A pesar de estas dificultades, consideramos importante que la integración escuela-comunidad sea un foco de acción del psicólogo escolar, porque permite una aproximación de la familia al contexto de la escuela y la escuela al contexto familiar, favoreciendo el conocimiento sobre la realidad de la vida en y de la comunidad y el debate de temas o asuntos relevantes a las personas que viven allí.

DESAFÍOS Y CUESTIONES PARA LA PSICOLOGÍA EN LA RELACIÓN ESCUELA/COMUNIDAD

Siendo la Psicología una profesión que se desarrolló en el ámbito del capitalismo (Parker, 2007) y sirve hasta el día presente para mantener la forma de vida en el cual se inició, proponer otra referencia a esta profesión requiere la delimitación de otro perfil profesional, campo de intervención y estructura teórica. En este sentido, algunos desafíos son puestos para la Psicología:

1. Desarrollar una política en la cual la Escuela, especialmente la Educación Básica en el sistema público, sea una referencia efectiva para el rastreo detallado y minucioso del desarrollo de los niños, sus contextos de vida y las relaciones interpersonales. Para que esto sea una práctica, se necesita la presencia diaria de un equipo técnico junto a la maestra. Equipar la escuela de profesionales capaces de promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños sigue siendo un desafío a superar.
2. Construir una visión alternativa de la Psicología y de la acción profesional dentro de la escuela es otro desafío importante. La Psicología identificada con el sector de la Salud en una práctica terapéutica y de remediación terminó por concebir la profesión como asociada con enfermedad mental y no con los procesos promotores de la salud, por el modo de intervención profesional para prevención y las acciones necesarias para el nivel de formación.
3. Finalmente, último pero no menos importante, otro de los desafíos que se ha de superar aborda una participación colectiva para combatir la acción endógena, refractaria y aséptica de la escuela con relación al desarrollo de los niños. Endógena por considerar la Educación es una tarea de educadores, de modo simplista y concibiendo el proceso educativo como aprendizaje de contenido específico delimitado por las regulaciones legales. Refractaria, por asumir que los problemas de los niños provienen de fuera de la escuela y, en este contexto

deben ser resuelto. Y aséptica porque a menudo, la escuela no asume su responsabilidad en lo que los niños presentan. Ella, por ser incapaz de cambiar sus prácticas, en última instancia entiende que no es responsable por lo que ocurre con los niños y sus familias.

Creemos que la adopción de una perspectiva crítica sobre la actuación en la psicología escolar, vinculada a los fundamentos de la Psicología Social Comunitaria hace resaltar algunos aspectos problemáticos con respecto a la formación y la acción del psicólogo que actúa en la interacción entre estos dos contextos.

Sabemos que la formación en Psicología en Brasil aún no proporciona suficiente soporte para la intervención en esta realidad de desigualdad social experimentada por una gran proporción de la población, que contribuye para la realización de un trabajo a menudo descontextualizado e ineficaz sin un posicionamiento ético-política claro en favor de mejoras en las condiciones de vida de las clases más bajas.

Por lo tanto, destacamos la necesidad de una formación sólida en términos ontológicos, teóricos y técnicos, con el fin de implementar esta forma de intervención profesional. Otro punto importante a considerar es el hecho de que el psicólogo no hace parte de la red de escuelas públicas en la mayoría de ciudades brasileñas. La búsqueda para su inclusión en los espacios educativos ha sido una lucha constante de profesionales procedentes de diferentes regiones con el objetivo de formalizar la inserción del psicólogo como parte del personal de la escuela. (Guzzo y Mezzalira, 2011; Guzzo, Mezzalira y Moreira, 2012; Consejo Federal de Psicología, 2013).

Específicamente en el caso del municipio donde ha llevado a cabo nuestro proyecto de intervención, dicha integración no es aún una realidad, pero poco a poco se ha buscado discutir y crear demandas junto a las instituciones educativas para que el psicólogo pueda ocupar efectivamente un lugar dentro del equipo escolar.

Esto es importante una vez que se entiende que el conocimiento del cotidiano de la escuela sólo puede construirse desde la participación efectiva de estos profesionales en este espacio y en su interacción con todos los segmentos que conforman la realidad educativa. Así, la presencia del psicólogo en el campo educativo es condición primordial para que tales acciones puedan ser realizadas.

En resumen, aquí están algunos puntos a considerar cuando pensamos en una articulación de Psicología Escolar y la Psicología Social Comunitaria, desde una visión crítica y comprometida con las propuestas de emancipación y liberación de las clases populares.

REFERENCIAS

- Alves, C. & Silva, A. (2006). Psicologia Escolar e Psicologia Social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. *Psicologia da Educação*, v.23, 189-200.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e pesquisa*, 30 (1). Retirado em 12/02/2006 do SciELO (Scientific Eletronic Library Online)
- Andery, A. (1984). Psicologia na comunidade. In S. Lane & W. Codo (Orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento* (pp.203-220). São Paulo: Brasiliense.
- Conselho Federal de Psicologia (2013). Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP.
- D'Amorin, M. A. (1980). A psicologia comunitária: considerações teóricas e práticas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, n.32, v.3, 99-105.
- Freitas, M. F. (1996). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. (pp.54-80). In R. H. Campos (Org.) *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis.RJ: Vozes.
- Freitas, M. F. Q. (1997). Psicología social comunitaria y otras prácticas psicológicas: diferencias identificadas en la perspectiva de los profesores de psicología, en la región sudeste del Brasil. In: M. Montero (Ed.) *Psicología y comunidad: memorias de psicología comunitaria* (pp.25-35). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Freitas, M. F. Q. (2003) Psicologia na Comunidade, Psicologia da Comunidade e Psicologia (Social) Comunitária: práticas da psicologia em comunidade de 60 a 90, no Brasil. In: Campos, R. H. F. (Org.). *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*. (9ª ed., pp.54-80). Petrópolis: Vozes.
- Guzzo, R. S. L., Martínez, A. M. & Campos, H. R. (2007). School, Psychology in Brazil. In: S.R. Jimerson, T. D Oakland & P. T. Farrel (Orgs.). *The handbook of international school psychology*. 1, 29-37. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada – compromisso do psicólogo com esse contexto. In: A. M., Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. (2ª ed., pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2009). Revolução na Psicologia Escolar: as demandas da realidade escolar e do profissional na escola. Em: M. R. Souza & F. C. S. Lemos (Orgs.) *Psicologia e Compromisso Social: Unidade na Diversidade*. (pp. 75-90). São Paulo: Escuta.
- Guzzo, R. S. L. & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da Educação para os Psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.). *Psicologia Escolar – Identificando e superando barreiras*. (pp. 11-31). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C. & Moreira, A. P. G. (2012). Política para a inserção do psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 329-338.

- Lane, S. T. (1981). Psicologia comunitária na América Latina. Anais do I Encontro Regional de Psicologia na comunidade, ABRAPSO, pp.5-9.
- Lane, S. T. M. (1996). História e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In: R. H. F. Campos. Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia. Petrópolis: Vozes.
- Montero, M. (2004a). Origen y desarrollo de la psicología comunitaria. In: M. Montero (Org.) Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos. (pp 41-65). Buenos Aires, Paidós.
- Montero, M. (2004b). Qué es la psicología comunitaria. In: M. Montero (Org.) Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos. (pp 67-87). Buenos Aires, Paidós.
- Montero, M. (2004c). El quehacer comunitario. In M. Montero (Org.). Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos. (pp. 171-196). Buenos Aires: Paidós.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: Cenários Atuais. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 9 (3), 648-663.
- Parker, I. (2007). Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation. London: Pluto Press.
- Patto, M. H. S. (1984). Psicologia e Ideologia – Uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: Queroz.
- Patto, M. H. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queroz.
- Patto, M. H. S. (1993). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Queroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. Psicologia USP, 8 (1), 47-62.
- Pereira, F. M. & Pereira Neto, A. (2003). O Psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização. Psicologia em Estudo-Maringá, 8 (2), 19-27.
- Pfromm Netto, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: S. M. Wechsler (Org.). Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática (pp.21-38). Campinas: Alínea.
- Sant’Ana, I. M., Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e Vida: Compreendendo uma Realidade de Conflitos e Contradições. Pesquisas e Práticas Psicossociais, 2 (2), 302-311.
- Sant’Ana, I. M.; Euzébios Filho, A. & Guzzo, R. S. (2010). O psicólogo escolar no ensino fundamental: referência para uma ação preventiva. Extensão em Foco (Curitiba), v. n5, p. 111-120.
- Tanamachi, E.; Proença, M. & Rocha, M. (2000). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tonet, I. (2007). Ética e capitalismo. In: S. Jimenez (Org.). Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas (pp. 47-62). Fortaleza: UECE/IMO.
- Tuleski, S. C. (2004). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: N. Duarte (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade (pp. 121-143). Campinas: Autores Associados.
- Viotto Filho, I. A. (2005). Psicologia escolar e psicologia social comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Weber, M. A. & Guzzo, R. S. L. (2009). Respeito às crianças na educação infantil: visão de pais e educadores. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v.3, p. 187-198.

REFLEXIONES SOBRE EL LEGADO Y PAPEL HISTÓRICO DE
LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA EN MÉXICO
Oscar Manuel Martínez Camarillo, **(MÉXICO)**

En el México de hoy, cuya frontera norte ha sido borrada por las reformas constitucionales y el otrora suelo patrio ha quedado a expensas de los voraces intereses de la clase empresarial nacional y extranjera, principalmente gringa, para extraer nuestros recursos del subsuelo; con la mayoría de los recursos de sus litorales; y los marítimos, puestos a merced de las grandes compañías extranjeras; en el que el duopolio de la información trabaja para seguir deteriorando los valores identitarios y la cultura propia de nuestro pueblo; en que la educación ha sido puesta al servicio de los intereses del tío Sam y los derechos de los trabajadores y ciudadanía en general han sufrido un terrible retroceso; en que ha aumentado dramáticamente a 100'000,000 de pobres; en el que han puesto a la venta la principal fuente de producción de riqueza: su tierra, es urgente, justo, necesario, ineludible que la psicología social comunitaria en particular y la Psicología en general, replantee su orientación epistemológica, teórica, metodológica, técnica y práctica.

Todas las comunidades de México están en riesgo de caer bajo el dominio del individualismo y la competencia que cierran el círculo de la explotación de los recursos naturales y de la mano de obra, deteriorándolos hasta ponerlos en riesgo de desaparecer.

El negro panorama que se presenta ante la vida digna, que le impone grandes obstáculos, no deja mucho de dónde escoger. El psicólogo debe reflexionar sobre el para qué de la disciplina y hacer conscientemente una elección: seguir trabajando poniendo en el centro de su actividad el proceso de producción, formándose, capacitándose para ser más eficiente en su trabajo al servicio de quienes le pagan, o cambiar de posición ideológica y buscar formas de atender las necesidades del género humano en tanto tal.

Una decisión en este sentido implica trabajar a favor de la transformación social, lo cual exige una revisión no sólo de las prácticas de la psicología, sino de sus raíces filosóficas, de sus métodos, de sus instrumentos, pero sobre todo de sus relaciones con el entorno inmediato y el contexto más amplio, reorientando la investigación sobre los procesos psicológicos superiores a fin de que sea compatible con su elección.

INTRODUCCIÓN

La dinámica mundial centrada en la cultura occidental se encuentra en crisis, situaciones como el adelgazamiento de la capa de ozono, el calentamiento global, la contaminación del agua, del aire y de la tierra, el deshielo de los polos, y la deforestación acompañan al deterioro de los niveles y de la calidad de vida de más de la mitad de los habitantes del planeta, a esto algunos lo denominan como “crisis civilizatoria”. Ese es el contexto general en el que se inscribe un país único, que no tiene igual, no sólo por su territorio

inmensamente rico, tanto que ha aguantado más de 500 años de saqueo continuo e incesante de sus riquezas y que, no de manera inexplicable, sino de la manera más clara, perfectamente explicable por el abuso y la corrupción —salvo muy pocas, poquísimas excepciones de autoridades, desde el presidente de la República hasta el último de los presidentes auxiliares, representantes, legisladores, magistrados, etc.—, se debate en el “atraso” y la pobreza.

Las comunidades indígenas, rurales, urbanas, todas están en riesgo de desaparecer ante la embestida del individualismo y la competencia que cierran el círculo de la explotación de los recursos naturales y de la mano de obra, deteriorándolos hasta ponerlos en riesgo de desaparecer.

Cuando le entregaron el premio José Emilio Pacheco a Fernando del Paso (Boffil, 2015), éste le platica al difunto José Emilio: Que le duele hasta el alma que nuestra patria chica, nuestra patria suave, parece desmoronarse y volver a ser la patria mitotera, la patria revoltosa y salvaje de los libros de historia. Le dice: “Quiero decirte que a los casi ochenta años de edad me da pena aprender los nombres de los pueblos mexicanos que nunca aprendí en la escuela y que hoy me sé sólo cuando en ellos ocurre una tremenda injusticia; sólo cuando en ellos corre la sangre: Chenalhó, Ayotzinapa, Tlatlaya, Petaquillas... ¡Qué pena, sí, qué vergüenza que sólo aprendamos su nombre cuando pasan a nuestra historia como pueblos bañados por la tragedia!”.

“¡Qué pena también, que aprendamos cuando estamos viejos que los rarámuris o los triques, los mazatecas, son los nombres de pueblos mexicanos que nunca nos habían contado, y que sólo conocimos por la vez primera cuando fueron víctimas de un abuso o de un despojo por parte de compañías extranjeras o por parte de nuestras propias autoridades!”

“Nunca como hoy día me pregunto qué hicimos, José Emilio, de nuestra patria, a qué horas y cuándo se nos escapó de las manos esa patria dulce que tanto trabajo les costó a otros construir y sostener. ¡Ay, José Emilio! Sí, dime cuándo empezamos a olvidar que la patria no es una posesión de unos cuantos, que la patria pertenece a todos sus hijos por igual: no sólo a aquellos que la cantamos y que estamos muy orgullosos de hacerlo: también a aquellos que la sufren en silencio.”

“No puedo quedarme callado ante tantas cosas que se nos han quebrado. ¿Qué se hizo del México post-68? ¿Qué proyecto de país tenemos ahora? ¿Qué proyecto tienen quienes dicen gobernarlo? Me permito citarte una vez más, “conozco tu país –decía el gringo- pasé una noche en Tijuana /éstas son las palabras que me sé de tu idioma: /puta, ladrón, auxilio, me robaron”. ¿En qué se diferencian estas palabras de “político, autoridad, socorro, me extorsionaron”?

¡Ay, José Emilio!: ¿Qué hemos hecho de nuestra patria impecable y diamantina? Insisto José Emilio: no me preguntes cómo pasa el tiempo. Lo que te puedo y quiero decir ahora es que estoy viejo y enfermo, pero no he perdido la lucidez: sé quién soy, quién fuiste y sé lo que estoy haciendo y lo que estoy diciendo. Lo único que no sé es en qué país estoy viviendo. Pero conozco el olor de la corrupción; dime José Emilio: ¿A qué horas, cuándo, permitimos que México se corrompiera hasta los huesos? ¿A qué hora nuestro país se deshizo en nuestras manos para ser víctima del crimen organizado, el narcotráfico y la violencia?

¡Ay, José Emilio! ¿De qué nos sirve recoger aquí y allá premios y reconocimientos mientras nuestro país se desprestigia ante los ojos del mundo... mientras México se mexicaniza para estar de acuerdo con sus películas y las más negras de sus leyendas?

¿Es ético aceptar premios por nuestra obra y limitarnos a agradecerlos en público, como lo hago en estos momentos? No lo sé. Pero vale la pena plantear si nuestra posición sirve para algo.

Podemos preguntarnos si el discurso de Fernando del Paso tiene razón de ser ¿Será que el país se nos ha ido entre las manos? ¿Estamos bien en México? ¿Podemos decir que sí, si el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social consigna que el 46.2% de mexicanos vive con un ingreso por debajo de la línea de bienestar (Vega y Ángel, 2015); pero el investigador del Colegio de México, Julio Boltvinik afirma que son más de 100'000,000 de mexicanos pobres (Reyna, 2015).? ¿Podemos decir que sí cuando en el sexenio de Felipe Calderón el INEGI registra más de 121,000 asesinatos (Proceso, 2013), y 57,410 homicidios en lo que va de la administración de Enrique Peña Nieto (Navarro y Mendoza, 2015)?

¿Alguien me puede decir qué está bien en México? ¿O es que todo está al revés, como afirma Eduardo Galeano (2005)? Creo que él tiene toda la razón, al menos en México el mundo está “Patatas arriba”; al menos en México, se enseña en “La escuela del mundo al revés”. Si alguna duda cabe, recordemos que ante la inconformidad de ciudadanos y partidos políticos que exigían el retiro del registro al Partido Verde Ecologista Mexicano, el Instituto Nacional Electoral responde que: “No basta la acreditación de un cúmulo de infracciones graves y sistemáticas a la normativa electoral sino que, además, se requiere que este tipo de violaciones se traduzcan en una transgresión directa e irreparable a las finalidades que la Constitución atribuye a los partidos (Martínez, 2015, p.3).

Otro botón, reiteradamente en boca de Fernando Canales¹, conductor de un noticiario radiofónico en la ciudad de Puebla, se aclara que para que alguien alcance el éxito en México no hace falta que sea una persona honorable, honesta, trabajadora,

¹ Conduce el noticiario “Ultranoticias” de lunes a viernes, de 6 a 10:00 a. m. en el 92.5, de lunes a viernes.

preparada, inteligente, etc., no, no importa que alguien sea tonto, lo que estamos enseñando es que aquí lo que alguien necesita es ser “gandalla”. Dice: cómo es posible que tengamos por presidente a una persona que no ha leído tres libros en su vida, que uno de ellos —la biblia—, lo haya leído cuando era joven, y eso, no toda; que confunde reiteradamente las poblaciones con las capitales de los estados, es decir, que no conozca lo mínimo de la geografía del país que dice gobernar; que en su espalda lleve la pesada carga de violaciones a hombres y mujeres y asesinatos de pobladores de San Salvador Atenco; que sobre él pese la sospecha de ser responsable de la muerte de su esposa, cuando le preguntan al respecto le cuesta trabajo explicar de qué murió.

Siguiendo a Del Paso, creo que esto debería darnos vergüenza, hay una larga lista de eventos vergonzantes. En nuestro país ocurre lo inaudito, ya lo han bautizado como “país kafkiano”, en el que hacemos como que no pasa nada, como que todo está bien.

¿Pero cómo nos podemos explicar que nosotros, los mexicanos, seamos así como somos? ¿Cuál es nuestra participación, la de nosotros los universitarios, en este estado de cosas? Plena. Antonio Gramsci explica que las relaciones entre el extracto de los intelectuales y el pueblo, entre los dirigentes y los dirigidos, entre los gobernantes y los gobernados, se dan orgánicamente y que los intelectuales somos un estrato social que media las relaciones entre las instituciones de la Sociedad Civil y la organización para la producción, a través del sistema de creencias. Señala, cómo es que somos nosotros los intelectuales los responsables de que, en estas relaciones, el sentimiento y la pasión lleguen a ser comprensión y conocimiento dinámico, vivo (Althusser, 1988). Así es que esta relación llega a ser representativa en la que se da y se recibe recíprocamente, en la que se produce y reproduce la fuerza vital, comunal, y se crea un bloque histórico.

Es en la Sociedad Civil que ubica al aparato ideológico, que está constituido por instituciones de la sociedad civil, y que conforman la estructura ideológica (Escuela, medios de información, iglesia, partidos políticos, sindicatos, familia, etc.). En este aparato los intelectuales prestamos nuestros servicios profesionales para generar un sistema de creencias, una ideología diferenciada para cada uno de los estratos sociales, organizadas en el sistema coherente de creencias para mantener una formación social operando sobre la base de consensos resultantes de la efectividad de ese sistema de creencias, en armonía; y claro, con el uso de la Sociedad Política para controlar los “excesos” de la disidencia, cuando no se discipline. Las funciones de estas instituciones son las responsables de que se definan en un sentido o en otro nuestras formas de ser, de pensar y de actuar (Portelli, 1977).

Los intelectuales somos pues los que nos hemos formado en la Universidad para cumplir con el propósito de la reproducción de las condiciones de la producción (Althusser, 1988).

Es importante hacer una breve pausa para mencionar algunos pormenores de la situación por la que atraviesa la formación universitaria en el momento actual por un lado y por otro considerar también algunos aspectos de la situación internacional, concretamente, el papel que viene jugando la hegemonía estadounidense.

Filósofos, físicos, químicos, ingenieros, sociólogos, psicólogos, historiadores, etc., pasamos por la Universidad que se ha “neoliberalizado”, que ha adoptado la ideología dominante, igual que las demás instituciones políticas y de la Sociedad Civil. Esto ha ocurrido merced al impacto que ha logrado hacer en todo el mundo, pero especialmente en nuestro país el bloque ideológico gringo, del que somos presa (Martínez, 2014). Nos ha hecho participar en un verdadero bombardeo con una variedad de material ideológico que va desde juegos para niños (la mayoría bélicos), hasta tenis, gorras, playeras (que resaltan las marcas en idioma inglés, con emblemas de universidades, de equipos de béisbol, de fútbol americano, o de sus ficticios super héroes); muchos satisfactores de diversas necesidades (hot dogs, hot cakes, hamburguesas, Kentucky fried chicken, etc.); películas, programas de televisión, música; ha inducido que nombres de organizaciones comerciales grandes y pequeñas sean en inglés; hasta los programas de educación superior (Institutos Tecnológicos y Universidades Públicas), etc. Óscar Chávez (1974), hace alusión a este proceso en su canción “Mexican curious”.

En el marco de este bloque ideológico es que la Universidad Pública en México se ha sumado a la producción del cambio del paradigma del Estado de bienestar; que ha contribuido a generar un sentido común cuyo principio es la competencia, el éxito y ha entregado su autonomía (cfr. Torres, 2014); que ha acogido el taylorismo en el proceso de producción de conocimientos dividiendo su organización en tareas mecánicas, separando los aspectos de la creatividad (formulación y revisión de programas, de proyectos de investigación), de las tareas de su aplicación (la tendencia es hablar más de facilitadores que de profesores y poco a poco va eliminando esta figura). Han consumado una ruptura más en el tejido social que vinculaba al sector estudiantil con las causas magisteriales, han erradicado la costumbre de que los estudiantes celebren a sus maestros, y maestras (a éstas últimas ya les llaman “misses”); los métodos de producción de conocimiento giran alrededor de las nuevas tecnologías productivas, y de la información, al mismo tiempo que ha flexibilizado las relaciones laborales acabando con los sindicatos independientes sustituyéndolos por otros apatronados (cfr. Mayo, 2002).

En fin, este estrato intelectual se encarga de extender los procedimientos de la producción a las formas de vivir, pensar y sentir la vida; en este proceso genera el tipo de hombre como apéndice de la máquina, compatible con las ideas de industrialización promovidas por la civilización occidental, emanada de Europa y desarrollada en

Estados Unidos, en lo que ha dado en llamarse “americanismo”. Esta lógica de la moderna producción necesita de una cierta relación de clases sociales para lo cual moldea de manera paulatina al hombre y a la sociedad en su conjunto. Somos los intelectuales los que diseñamos la mecanización racional de las actividades productivas, por un lado, y por el otro, programas que domeñan con el salario, pero sobre todo con programas de estímulos al rendimiento. Todo esto por supuesto acompañado con ideologías y reglamentos cuya observancia corre por cuenta de organizaciones civiles públicas y/o privadas (cfr. Maya, 2002).

No sólo para diseñar, para planificar la sociedad, sino para cuidar el orden de las instituciones es que servimos los intelectuales. De todos ellos, ¿quiénes cumplen mejor con esa tarea? ¿Quiénes son los más avocados a tratar con casos de rebeldía, de los asuntos personales, de cada individuo, implicados en el sostenimiento de éste u otro modelo? Concretamente, ¿cuál es el papel de los psicólogos? ¿A quién canalizan los padres de familia o los profesores a un niño que tiene ideas “raras”, que tiene problemas de conducta, que es agresivo, que no tiene interés, que no está motivado, que no pone atención? ¿No somos los psicólogos los que tratamos con los “desadaptados” o con los que tienen problemas para adaptarse, que tienen problemas de percepción, que tienen problemas con la memoria, que tienen dificultades para aprender, que presentan problemas de lenguaje? ¿No a los psicólogos?

La estructura de poder nos ha asignado el papel de policías, sin uniforme, ni macana, pero con instrumentos más poderosos: las creencias, las ideas, y la tarea de convencer, de persuadir, de hacer que los obreros “se pongan la camiseta” de la empresa a cambio de cada vez menos salario por cada vez más trabajo, más esfuerzo. Somos los psicólogos los instrumentos para persuadir, para convencer, por un lado; y por otro para señalar, para calificar y descalificar, para oprimir y reprimir (cfr. Althusser, 1988).

¿Entonces no nos tocaría a nosotros, que conocemos la clave de la subordinación, la clave del dominio y de la enajenación, tratar con los problemas de la indiferencia (de la motivación) de la mayoría de nuestros compatriotas, de nosotros mismos ante esta tragedia del género humano? Dicho sea entre paréntesis: para que pudiéramos tratar con este problema de los demás sería bueno pensar primero en la indiferencia de nosotros mismos. Hace unas décadas los universitarios éramos revolucionarios, teníamos pensamiento crítico, los yanquis eran nuestros enemigos naturales por nuestras inclinaciones marxistas, pero ¿qué? ¿Todo eso se nos olvidó?

No podemos pensar que nadie más que nosotros tenemos el encargo disciplinario de estudiar la motivación, la atención, la sensación, la percepción, el pensamiento, el aprendizaje, el lenguaje, la memoria, la emoción. Sí, pero no solamente como procesos psicológicos superiores individuales, sino colectivos; no como procesos aislados,

sino con relación a su entorno social, económico, político, etc.; no sólo en un corte transversal, sino con un enfoque socio histórico; no sólo como fenómenos sociales, sino comunitarios, etc., si no recuperamos nuestra propia memoria.

Entonces la responsabilidad que nos corresponde es plena, es total. Somos los expertos en persuasión, conocemos las claves de la comunicación personal y social, tenemos las llaves del pensamiento crítico, manejamos los estilos de liderazgo, etc. Poseemos las claves necesarias para producir un pensamiento alternativo, para generar un verdadero bloque ideológico alternativo. Así pues, como preguntó Fernando del Paso, ¿es ético? ¿Es ética nuestra indiferencia?² ¿Es justo que los psicólogos permanezcamos como meros espectadores, insensibles, indiferentes, indolentes y apáticos ante la situación que contribuimos de manera importante a generar? Como le pregunta Fernando del Paso al difunto José Emilio Pacheco cuando le entregaron el premio que lleva su nombre, ¿da esto o debería darnos vergüenza? ¿Es ético?

La pregunta fundamental es si seguimos como vamos o nos regresamos. ¿Debemos seguir contemplando el mundo para explicarlo (cfr. Marx, 1845)? O ¿nos planteamos producir conocimiento psicológico-social al momento que intentamos transformar la realidad social (cfr. Fromm, 1970)? ¿Debemos plantear la problemática social como eje epistemológico, teórico, metodológico, técnico y práctico? ¿Tiene la Psicología recursos suficientes para plantearse la tarea de recuperar los elementos esenciales de la existencia del hombre?

OBJETIVO-DISCUCCIÓN

¿Deberíamos plantearnos producir conocimiento psicológico al momento de intentar transformar la realidad social, como eje epistemológico, teórico, metodológico, técnico y práctico; o seguir contemplando el mundo para explicarlo? ¿Tiene la Psicología recursos suficientes para plantearse la tarea de recuperar los elementos esenciales de la existencia del hombre?

¿Es el momento de empezar a proponerse cada vez más en serio la fundación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Psicología (en alusión a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia)?

Las armas, las herramientas de la Psicología Social Comunitaria podrían ser las que han sido de la Psicología básica:

² Pregunto aquí por la mayoría, pues siempre ha habido una minoría de psicólogos responsables y comprometidos.

La Percepción: para percibir en profundidad lo que ocurre en las comunidades, en el mundo entero, superar el mundo de la pseudoconcreción, descubrir la ley del fenómeno.

La Atención: tenemos que desplegar esfuerzos para que ésta se centre en los aspectos más importantes de la vida comunitaria y nacional y la vida digna; no en los del mercado que la tiene cautiva.

La Memoria: no sólo la individual sino la colectiva, no de elementos aislados sino interconectados en el todo estructurado. Intentar recuperarla para identificar con toda claridad junto a los elementos del presente el enemigo histórico de los trabajadores, de las comunidades, del pueblo.

La Emoción: por un lado debemos investigar cómo generar o regenerar el amor por la tierra que era nuestra, por los símbolos patrios e identitarios mochos y pisoteados; por el otro, amor por el prójimo. El esfuerzo debe ser sostenido para rescatarlos de los intereses económicos que los tienen secuestrados.

La Motivación: hay que investigar cómo recuperar el interés por el otro y reconstruir redes de convivencia más humanas y solidarias entre las personas (Quintal de Freytas, 2007); cómo mover las más sensibles fibras del espíritu libertario para sacudirse la opresión del neocolonialismo.

El Pensamiento: es preciso buscar y generar espacios para pensar en contra de la satisfacción de necesidades inmediatas, de la colonización física, intelectual y cultural, que hacen perder la noción de futuro, de utopía; que procure el encuentro de la relación entre lo local con lo universal.

El Lenguaje: debemos recuperar el habla, el grito, para informar, denunciar, agitar, movilizar a nuestros hermanos de raza, de clase, en contra de los afanes de deshumanización que despliega el modelo civilizatorio occidental impuesto hace más de cinco siglos por la fuerza de la espada y la cruz y que sigue hasta hoy con muy poca variación en sus métodos.

La Inteligencia: desarrollarla para ponerla en juego y resolver los problemas planteados por el modelo neoliberal, pues el enemigo es poderoso, tiene de su lado el dinero, el Estado, la fuerza de las armas; los medios de información, la política formal y la ciencia.

El Aprendizaje: sí, el aprendizaje de nuevas formas de enfrentar los poderes fácticos, económicos y políticos.

En otras palabras, es preciso poner la Psicología al servicio del hombre. Ocuparnos de buscar formas para fortalecer la resistencia. Fortalecer las prácticas de economía solidaria. Promover el amor a la tierra. Promover el amor a la patria. Promover la cohesión social. Promover el sentido de pertenencia en su relación dialéctica: la tierra le pertenece a sus pobladores y los pobladores pertenecen a la tierra. Promover el sentido de identidad. Promover una relación más armónica entre los seres humanos. Promover una relación más armónica entre los seres humanos y la naturaleza. Promover la generación de hombres de buena voluntad (Martínez, 2014).

Estos puntos en dirección y junto al legado de Iván Illich, Paulo Freire e Ignacio Martín Baró en contra de la nueva versión del colonialismo occidental para erradicar la discriminación, la exclusión, la marginación, la explotación y lograr la inclusión, la igualdad, la solidaridad: la vida digna.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Boffil, L. A. (2015). Me duele en el alma que nuestra patria se desmorone: Del Paso, en: La Jornada. México, D. F. sáb, 07 mar.
- Fromm, E. (1970). *Marx y su concepto del hombre*. Manuscritos económico filosóficos. Fondo de Cultura Económica. México, D. F.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era S. A. México, D. F.
- Martínez, F. (2015). Comprueba INE actos ilegales del Verde, pero no le cancela registro. La Jornada. México, D. F. 8 de agosto.
- Martínez, O. M. (2014). La consigna América para los americanos, la anexión de México y algunas manifestaciones de resistencia, en: *Psicología Social Comunitaria*. Facultad de Psicología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Año 3, No. 5, agosto.
- Marx, C. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm> Recuperado el 2 de agosto de 2015.
- Maya, C. J. (2002). La globalización neoliberal como revolución pasiva, en: *Política y Cultura*, núm. 18, otoño.
- Navarro, A. y Mendoza, E. (2015). Van 57,410 homicidios dolosos en los 32 meses de EPN; Edomex es puntero. Sin Embargo. México, D. F. agosto 31.
- Portelli, H. (1977). Gramsci y el bloque histórico. Siglo XXI. México, D. F.
- Proceso (2013). Más de 121 mil muertos, el saldo de la narcoguerra de Calderón: Inegi. México, D.F. 30 de julio.
- Quintal de Freytas, F. (2007). Que legado recebeu e que desafios enfrenta a psicologia social comunitária? reflexoes sobre a intervencao e a vida cotidiana, en: Córdova, M., Rosales, J. C., *Perspectivas y aportaciones hacia un mundo posible*. Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, AC. México, D. F.
- Reyna. J. (2015). Cien millones de mexicanos en la pobreza, afirma Julio Boltvinik. La Jornada. 22 de julio.
- Torres, A. C. (2014). El neoliberalismo como nuevo bloque histórico, en: *Perfiles Educativos* |vol. XXXVI, núm. 144, |IISUE-UNAM
- Vega, M. y Angel, A. (2015). Cada vez más pobres en México: en dos años, dos millones más México, D. F. julio 23, <http://www.animalpolitico.com/2015/07/cada-vez-mas-pobres-en-mexico-en-dos-anos-dos-millones-mas/>
- Fernández, I., Morales, J. F., Molero, F. (coords.) (2011). *Psicología de la intervención comunitaria*. Ed. Desclée de Brouwer. España

NEOLIBERAL PSY-PRACTICES IN GREECE
Sofia Triliva & Athanasios Marvakis, **(GRECIA)**

IN PLACE OF AN INTRODUCTION: THE RELATIONSHIP BETWEEN 'PSYCHOLOGY' AND 'POLITICS' OR THE RELATIONSHIP OF THE 'PSYCHE' WITH THE 'POLITICAL'

Approximately 100 years after the establishment and the organized consolidation of psychology, it has been constituted into a huge industry. The 'psychology' enterprise produces knowledge, interventions, and social outcomes. Knowledge production and its dissemination and psychosocial interventions and their effects are practices that are inherently political. Needless to say, just like any industry, 'psychology' through its practices impacts people's everyday lives in many ways and the undisclosed effects and ramifications may warrant examination and be worth examining. In this chapter we will delve into 'psychology's' relationship with politics, in other words, the psyche's connection to the political by focusing on the different expressions or aspects of the relationship between psychology and politics. The other parallel path to such an investigation would have been the exploration of the 'political' as a subject, an issue or problem for the psyche: developmental requirements, the path toward developing understandings regarding 'the social' and participation in 'the social' way of (re)-producing knowledge. This second path to investigating the aforementioned relationship will have to remain unexplored for now.

There are many different facets of psychology's connection to the political. This connection is touched upon in different ways and most of the time partially or only in random combinations. They include:

- Psychology and politics (themes include: personality and culture, personality and society, authoritarian personality, and more)
- The psychology of politics, psychology in politics (conflict resolution, political action and communication, conformity, citizenship and stewardship... and so on)
- Political psychology (collectives/coalitions, social psychology, 'masses and mobs', political socialization or movement, community psychology,... where the qualifier 'political' suggests, if nothing else, that there exists the a-political or an a-political psychology?!))
- The politics of psychology, politics in psychology (positivism, de-contextualization, critical psychology variants...)
- Psychology as politics with other means, in other words: reflection on the political assumptions existing within our respective psychological theories and practices; the emergence of distinct subjectivities and subjects together with their individual points of view within psychological theory and/or practice; the emergence of distinct -explicit or tacit- interests of these subjects.

It is within this last domain that the example we will analyze falls. This chapter will focus on the “NGOisation” of psychological work in Greece. We dub this the new ‘third pillar’ in psychosocial service delivery.

NEO-LIBERAL SOCIETAL TRANSFORMATIONS AND REORGANIZATION OF WORK

Some years ago we tried to study the organization and the (re)production of psychological service providers and the subjects of their professional practices in Greece (see Dafermos & Marvakis & Triliva, 2006). At that time our attempt led to what is known to those who use dialectical analysis: an impasse. This state of affairs was a consequence of a position that wants stagnation and the absence of political change equated to an expression of a ‘deficient’ or ‘delayed’ modernization. Three years later we approached the subject matter of psychosocial service delivery in Greece from an empirical perspective. We conducted research (Triliva, 2008) or reflected on our practice (Parsanoglou, 2008; Psaroudakis 2008; Dedes & Tsirtoglou, 2008) and presented our work in a symposium titled: Agency for what? New forms of subjectivity within the transnationalised social policy project market, at the “International Conference in Critical Psychology” held 2008 in Cardiff/GB.¹ The symposium addressed social scientists’ relationships with the ongoing neo-liberalisation of psychosocial services in Greece. The arguments put forth were grounded on our evaluation that the newly installed social policies had produced, at that time and are still producing now, a heavily contested regime, which in turn produces new forms of agency and subjectivity. Our line of argumentation included the three levels of analysis elaborated on below.

1. Neo-liberalisation of social policy: spaces of production and production of spaces.

If social policy design and implementation used to be a part of a centralised welfare state it was becoming apparent as early as 2008 that there are obvious signs that the welfare state was rapidly deteriorating. The shift described here as neo-liberalisation of social policy is not only meaningful from a political point of view and from the perspectives of policy-makers (state, administration, relevant agencies, and stakeholders), it is also, and perhaps more fittingly, a question of methodology, in other words, a question of organisation: that is how and where social policy and particularly

¹ Much of what is expressed in this chapter is a type of meta-analysis of the talks, discussions, and collective outcomes of our collaboration: Fanis Dedes, Athanasios Marvakis, Dimitris Parsanoglou, Stavros Psaroudakis, Sofia Triliva and Giouli Tsirtoglou.

it's outcomes are produced. This type of organisation of the spaces of production of social policy gives birth to several spaces where social policy as well as social research focusing on policy is enacted.

The neo-liberal transformation of Greek society, at that time, was being articulated in the shifting of responsibilities and powers/duties from the welfare state to different and 'under-construction' NGOs. This created new spaces and new workers-subjects in that the professionals who work in the provision of psychosocial services have more choices with regard to work spaces. Psychosocial service workers were no longer either public sector employees or private practitioners only; the choice of a new breed of workers had begun to be produced.

It has to be emphasized that these new spaces and the professional breed that serves them came about through NGOisation. This NGOisation is not a substitute for the public by the private, but the creation of a new whole regime of relationships between public and private. In this fashion the state is not just a mediator and a conduit to (re)sources but also acts as a certifier of subjects (both professionals and users of services). Via these certification practices, the consumers-users of services are labeled and branded. An obvious example of this double role of the state are the psychosocial services and initiatives for immigrants and refugees that could no longer be totally excluded from social support programs administered by the welfare system.

Of course, within this conceptualization of the state's centrality, NGOisation does entail extended changes in policy implementation and in the "societal logic" adhered to. So, the whole process of NGOisation could be conceptualized less as a simple implementation or taking over of responsibilities by specific NGOs and more as a 'methodology' with an internal logic which changes and transforms the functions of all its contributors, actors, constituents - that is, the NGOs themselves, the state, and the subjects who act under its auspices.

At this level of analysis, we focused on the example of educational policy and practices that have taken place in the past 20 years in Greece in the sphere of 'special education' and psychosocial services in the schools. In terms of policy Law 1143/1981 ("Regarding special education, special vocational education and welfare of those deviating from normal people") had put into place the provision of educational services in special schools and classrooms. Assessment and diagnosis went part and parcel with the provision of such services as early as 1982, but it was not until the year 2000 when Law 2817/2000 established the "Centers for Diagnosis, Evaluation and Support" that 'official' services' were established and such psycho-educational praxis was established within the heavily centralized educational system. It is important to note that the 'Diagnostic Centers' were funded by European subsidies.

In an empirical investigation of how psychologists working in the ‘diagnostic centers’ talk about their work, we interviewed psychologists working there and thematically analyzed the interview protocols. The interviews focused on their experiences and their subjective accounts regarding their role and praxis. The 18 psychologists who were interviewed for the study used similar metaphors to describe their work. They used the following words and descriptions: “diagnosis industry”, “industrial production of dyslexia labels”, “processing and categorizing children like a factory processing a pre-prepared food”, “pressure cooker”, “manufacturer of WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) protocols” and “A technology for testing children, and now we get paid by the hour just like any worker in a factory.” Another theme that came up in the interviews was that of professional ethics and deontological dilemmas. More specifically, all of the people interviewed mentioned that they were often confused and at odds with the requirement to diagnose learning difficulties without providing services or the supports necessary in coping or ameliorating the problems which were identified. The provision of diagnosis or “a label” as they called it without providing the supportive services the children may have needed went against what these professionals referred to as the “ethical principle of not harming others.” Moreover, concerning diagnosis and the ethics of it, they mentioned that there was often “lots of pressure” to use specific diagnostic nomenclature in their reports.

The psychologist who took part in the study described their everyday lives as “ruling by report writing and ruled by the numbers.” They expressed “insecurity” regarding their work and its ethical ramifications in children’s lives. On the other hand, they were pleased to be working in the “public sector” and “having interest” in their work and for some “having a permanent position.” A few months later in October of 2008 both the “Special Education” and the “Diagnostic Centers” policy changed. Law 3699/2008 referring to education (“Special education and training of people with disabilities or with special needs”) was implemented with special provisions for inclusion. Within this same law the “diagnostic centers’ were renamed – “Centers for Differential Diagnosis, Diagnosis, and Support”. Psychiatric opinion is now warranted for diagnosis and psychiatrists take part in the process of assessment and evaluation. Moreover, psychologists need to have more specialized training in order to work at the centers; they are hired on contract and even those with ‘permanent positions’ may be transferred to other agencies. Many fear being made redundant by the constant financial restrictions in funding and the resulting cuts in budgets (Triliva & Georga, 2014). Austerity has fueled precarity into the lives of mental health professionals working in the public sector domain and the ramifications for both service providers and users are many (Triliva, Fragkiadaki & Balamoutsou, 2013).

2. New working regimes within new forms of social research/inquiry production.

These processes of shifting and transmitting (NGOisation, EU as a source, new relations between public and private) have created a historically new and massive field of work for social scientists; that is graduates of higher education institutions that are also going through a neo-liberal transition. This means that the neo-liberal shift has opened up opportunities for precarious jobs in NGOs for social science graduates; jobs that consist of ‘hunting down’ (European) projects and grants in order to address social issues and problems.

But working in NGOs as a young social scientist is not only precarious it also produces a new work regime for psychosocial settings, a regime that is similar to those of high-tech settings. This includes traditional application of cutting-edge knowledge, well-honed abilities, and reflective practice, along with a concomitant and continuous production of knowledge, and learning. Moreover, these jobs require that the young social scientists maintain their keep; in essence, bringing in funds and grants that will allow them to draw a salary. Hence, these kinds of jobs are usually accompanied by increased demands and certainly ‘new forms’ of worker subjectivity.

At this level of analysis young social scientists who work in the newly founded NGOs reflected on their roles, jobs, and the demands placed upon them and the users of the services. Fanis Dedes and Giouli Tsirtoglou by reflecting on their work with high-risk communities illustrated how NGO “community work” in urban Greece, at that time, served as a vehicle for the neoliberalisation of welfare services and the precarisation of working conditions. As they reflected on their NGO assigned work they referred to some of the ways in which the lack of resources and clear frameworks result in a fragmented and unstable modus operandi for services provision. They drew from their personal experiences to reflect on the ways that “community work”, instead of a holistic and flexible problem-solving approach, turns into a pretext for abandoning both focused and person-oriented tactics and more radical and strategically social interventions. Moreover, they discussed how local authority and party-linked political informal networks and relationships based on clientelism raise obstacles to even highly motivated professionals and volunteers from fully serving real community needs and from focusing to the work with the community and for the community. The new working regime appeared to encompass management and organizational roles such as ‘project acquisition’ which is essentially ‘work acquisition’. Furthermore, these roles and forms of work are part and parcel of being successful at work and, in this manner, the ‘customer’ or clientelism logic is recapitulated. Finally, as though they were ‘guessing the future’ Fanis Dedes and Giouli Tsirtoglou discussed how the situation may worsen if the

people employed in this newly developed work sector do not pursue real community aims nor develop critical attitudes towards the project acquisition rat race.

3. Agency for what? The limits of critical social theory and practice

The rat race analogy used in describing how projects and funding are pursued can easily be applied to the endless work professionals have to put in just to apply. Oftentimes, professionals who engage in the funding ‘chase’ somehow feel that there is little purpose or reward in what they are doing and that ‘endless energy’ is usurped in trying to stay ‘afloat’ and not in confronting social problems with full force. In the neo-liberal regimes and through them a new transnationalized social policy implementation is realized. The central levers of power for this implementation are the myriad of NGOs and the precarious jobs they have to offer. The “contested practices” (Louw & Danziger 2007) and the new working regime, in turn, demand and produce new subjectivities and new forms of social practice.

Within this framework of constraints and exercised autonomy a question is raised regarding the limits of critical social theory and practice. Even if someone demonstrates the best intentions, he/she cannot circumvent the contemporary systemic reality: social problems are not to be solved but only to be relieved or ameliorated. Thus, the innovative approach (one of the sine qua non elements for a viable project proposal) remains individualized support and the objective continues to be the harm reduction and damage control. This state of affairs brings to the fore a couple of essential questions: What is and what has happened with social transformation? And, are there new ways of defining or dealing with subjectivity?

At this level of analysis, Stavros Psasoudakis and Dimitris Parsanoglou, the former reflecting on his work with young migrants and the latter on policy critic, that is the neoliberalization of the Greek welfare state. Stavros Psaroudakis’ ‘first-job’ as a psychologist was in the NGO migrant sector, at a juncture when Greece was considered a “New Migration” country. He outlined how the tasks expected from psychologists working in such NGOs require constant negotiation. As he stated, psychology’s and psychologists’ encounters with the young migrants involved precarious trajectories on both sides of the professional relationship, at the meeting context, the interaction field, and the counteraction of the detention space.

Dimitris Parsanoglou titled his presentation: “The good, the bad and the ugly: flexible governance, non flexible states, and flexible ‘beneficiaries’”. He explored the neo-liberalisation of social policy in European Union member states (starting with the example of Greece) through qualitative transformations concerning the main actors in social policy production and reproduction. Within the transnationalised social

policy project market, Dimitris Parsanoglou believes that three main groups of social actors perform:

- The Good, performed by flexible actors (decentralised authorities, NGOs, private institutions and organisations) who promote or more precisely design flexible governance structures and apparatuses;
- The Bad, performed mainly by the State, which either remain obsolete, insufficient and absent, or transforming itself and its operation in order to enter into the realms of flexibility;
- The Ugly, who at first sight are the beneficiaries of social policy projects (the so-called - by the European and national jargons - vulnerable groups).

Moreover, the script included and includes, as well, a massive (reserve?) army of (young) social researchers. Oscillating between the Good ones, where they actually work, and the Bad ones, to whom they address their research findings and policy recommendations (sic), young social researchers are experiencing a questionable existential condition (also in material terms). What kind of subjectivities and agencies are or can be deployed by this emergent social group? What margins of autonomy exist between the illusion of social partnership as a member/militant of the Good ones and the realistic assertion of being captured among the Ugly ones as a blatantly precarious and alienated (in the classic Marxian sense) worker? Finally, who are the real “beneficiaries” within the neo-liberal shift in social policy production? These were some of the questions raised at that time.

These were some of the points made and the questions raised back in 2008. Yes, perhaps neoliberal regimes were discussed at length. Yes, precarity in the realm of professional work was mentioned. Yes, social transformation was lurking in the background of all the talks. Nevertheless, looking back now it seems that the unprecedented and massive “neoliberal experiment” (Kretsos, 2012) that was eventually installed by the Greek Government, the International Monetary Fund, and the European Central Bank was in no way even alluded to in our work. Kioupiolis (2014) describes what has transpired in the country since the advent of the so-called ‘crisis’ and the severe austerity regime as being a ‘shock doctrine’, as he states, “logics and strategies of late capitalist bio-power which is driven by neoliberal fundamentalism and services financial markets” (p. 148).

NEO-LIBERAL EXPERIMENTATION WITH DAUNTING FORCE

The multitude of crises that have taken hold in Greece in the past 5 years have brought to the forefront lots of discussion and discourse on neo-liberalism. Moreover, the ‘crisis’ or ‘crises’ have legitimized the agenda that we had alluded to in our analysis in 2008, the agenda for ‘structural reforms’ in welfare services. Hence, we were literally forced to pick up the thread of our research and arguments where we left off 6 years ago. And of course, that thread, our subject matter, has not remained the same. Our first attempt at describing what was happening with regard to the delivery of psychosocial services ‘got stuck’ exactly at that historical moment when it was beginning to become more apparent that the concept, the context, and the discourse on ‘modernization’ and the possible or real delay in its development was becoming obvious, especially in how it can be applied to how welfare services can be organized under the rubric welfare state. The “modern Greek tragedy” as it has been referred to, brought and continues to bring many changes in the economic, social, and work lives of the people. According to Kretsos (2012):

“sweeping austerity measures have resulted in the almost full commodification of labor and the upsurge of a serious humanitarian crisis in the streets of Athens. Most working people have seen their lives turned upside down in the matter of a few months. Homeless people were increased by more than twenty thousand; over 50 percent of young people and 25 percent of the workforce are unemployed; thousands of suicides for economic reasons took place since 2010; at least sixty thousand small companies closed; and thousands of workers are going unpaid for long periods of time.” (p. 517)

The crises’ impact on welfare expenditures was unprecedented and the spending cuts which ensued along with the constant changes in healthcare and welfare policies wreaked havoc for healthcare organizations, providers, and service users alike (Kondilis et al., 2013; Kyriopoulos et al., 2014; Reeves, McKee, Basu, & Stuckler, 2014; Simone & Koutsogeorgou, 2014). More specifically, in the mental health sector of services precarity prevailed (Anagnostopoulos & Soumaki, 2012; Christodoulou & Christodoulou, 2013; Triliva & Georga, 2014) amongst service users and providers. The fact that ‘pathologizing’ discourse prevailed (‘adjustment disorders’ of those who were already susceptible or vulnerable, Efthimiou, Argalia, Kaskaba & Makri, 2013) along with the fact that the Ministry of Education and Religious Affairs wanted ‘to abide by the Children’s Rights and Disability Rights and Services international charters’ “Committees for Educational Diagnosis, Assessment and Support” were founded

and networks for the provision of such services were installed. These installations included the placement of ‘unemployed’ psychologists in schools throughout the country (Government Gazette, Decision # 17812/Γ6, 12 February 2014). In addition, since the industrial enterprise of licensing psychologists at the Bachelor’s level without specialization and internship training (Potamianos, 2003) has been in full operation in Greece since 1998 (N. 2646/1998; ΦΕΚ 236 Α) there were many entry level and unemployed psychologists to choose from. Over a thousand psychologists were placed in schools throughout Greece, most had no experience, only undergraduate training, and were placed in a precarious professional position. They were also on a short-term contract and were paid very little. Nevertheless, they were in schools providing support to ‘the needy children’ who were ‘diagnosed’ with some form of ‘adjustment difficulty’. Nobody took the time to investigate what exactly the school children were adjusting to and if the ‘psychologists’ had the sufficient and appropriate training to intervene in schools and in children’s lives. Essentially, this and other mandates became the avenue for the Ministry of Education and Religious Affairs to provide a resolution to the dual question: “what is the problem and who has a problem?”

Hence, the young and newly hired psychologists in schools, communities, and agencies were hired to diagnose, label, and prescribe ways to adjust to a deteriorating and dire social situation. Meanwhile, the young professionals joined the ranks of the “nouveau poor” (Kaika, 2012). It appears that the neo-liberal rearrangements taking place in Greece during the ‘crisis’ years pertain to the central coordinates of our societies and they put into place a series of regulations and regimes in motion:

- The model for the ‘normal’ person or subject
- Societies’ internal organization (functioning and functions of the state: organizing infrastructure and redistribution or guaranteeing profit margins for private enterprises)
- Paradigms regarding ‘statehood’ (e.g., borders, boundaries...)
- Political forms (e.g., social policies)
- The division of labor (e.g., professions and their subject matter)
- Relationships between social groups and individuals

The problematization that follows focuses on these fundamental changes that have impacted all aspects of society’s organization. They are changes that break down and degrade the mechanisms through which production and social structures have been organized for the greater part of the 20th Century (as it has become known from Gramsci’s concept: Fordism). Since this ‘problematization’ is beginning and has started due to the exigencies of the historic moment, it is hard to discuss specifics since everything is in flux.

Focusing through a wide lens one can surmise that in Greece the disputes, negotiations, and controversies that have ensued following the installation of the neo-liberal transformations focus upon and target a new class compromise in between the new opportunities which are opened by the productive forces and the new limits imposed by the conditions of production. The neo-liberal transformation in and of itself constitutes a project of the ruling classes to overcome the actual crisis of accumulation of capital. It constitutes a political imperative in order to avoid the transition to a new historically strong level of social organization and, simultaneously, avoiding the restrictions of the previous level of social organization. At the same time, this political project attempts in every way to exploit as much as it is possible people's creative potential and production. Nevertheless, this historic compromise is a complicated enterprise which simultaneously unfolds in each and every social field and sphere of people's lives, transforming meanings and relationships. Undeniably, the effects of the 'crisis' are many and multifaceted. Kioupkiolis (2014) writes: "Greece has witnessed a transition from a 'post-democratic' condition in the 1990s and the early 21st century to a regime of 'post-political biopower' in 2010–12 that can bid democracy farewell." (p. 144)

As social subjects, young psychologists were hired in schools to 'diagnose' and 'ameliorate' children's, adolescents' adjustment, and change organizational ills. Concomitantly, however, severe and punitive austerity policies reverberated in their everyday lives and created a "crisis of democratic governance in Greece" (Popescu, 2012, p. 342). This loss of freedom and democracy is described by Kristijan Kotarski (2012) as:

"An increase in state power has always been the inner logic of neoliberalism, because government needs to be highly intrusive in order to inject markets into every corner of social life. Neoliberalism has created a market state rather than a small state. Shrinking the state has proved politically impossible, so neoliberals have turned instead to using the state to reshape social institutions on the model of the market." (p.9)

In this instance, the Ministry of Education in a rather 'inexpensive' fashion infiltrated its power using psychological diagnosis, intervention, and means in schools all over Greece. Children's every day school lives were impacted and all this in the guise of a 'social justice' agenda regarding children's needs.

The argument here is that working men and women are called upon to deal with new precarious conditions at work or learning environments/contexts. They have to confront new subject matter in both learning and work. The fluidity and flexibility of the both the context and the content of work do not only involve the usual requirements

regarding demands and opportunities (professional) but also to the general coordinates in organizing work. Moreover, the separation, the boundary between work and leisure which existed traditionally has now been all but eliminated and professionals are working many hours at both home and in work spaces and, in this way, ‘work’ and ‘private’ life are no longer divided and they interface greatly. In addition, other boundaries that become blurred include ‘the ethics’ of the worker/employee and ‘the ethics’ of the employer/organization/agency/government. In this insidious fashion people’s subjectivities have been colonized.

PRECARIOUS AGENCY REGIMES: SHIFTING (POLITICAL) SUBJECTIVITIES IN GREECE AND THE (RE)DISTRIBUTION OF THE PSYCHOLOGICAL

In Greece (just like in other countries around the world) new work regimes are being established. In these regimes and through them a transnational implementation of social policies is being carried out and performed. The main driving force of this implementation and the subsequent performance are the numerous NGOs and the precarious jobs that they usually offer young professionals. In order to be offered such a position one usually has to possess an ever-growing number of qualifications, titles, and degrees. Such competition and demands for an entry level position are contested practices (Louw & Danziger, 2007). It is these competitive, professionally challenging and precarious work regimes that are producing new worker subjectivities and new forms of social practice which incapacitate and usurp people’s agency.

The NGOisation of the work of psychologists and other social scientists is not particular for what is happening in Greece at the moment. It is a common practice in other European countries and across the globe. Whatever ‘national’ differences and particularities exist, they are grounded in the variant preexisting social policy regimes. On such a basis, what we have to address and reflect on the modes of instrumentalization of subaltern subjectivities by multiple centers of power which, despite their phenomenal split, remain very effective in the diffusion and wielding of governance/power on different social actors/agents. Stavros Psaroudakis (2008) prophetically described the situation as a “symbiosis of precarities” - that is, a pattern of convergences (which is inescapably also a pattern of mutual subjectivation processes). He worked for an NGO for refugees who were unaccompanied minors. In his line of work since 2008 the neo-liberal developments have brought more work for social scientists and concomitantly strengthened the ‘exclusion’ by creating the intervention inappropriately dubbed “Xenios Dias” (Xenios Zeus). The intervention

is named after Zeus the patron of hospitality and those who are guests is always avenging any wrong committed to those who are visiting. Ironically, the Ministry of Justice's intervention was implemented in order to take and hold in "detention centers" all refugees and asylum seekers found in the streets of Greek cities, mostly Athens. Hospitality was considered and continuous to be considered a virtue, yet this initiative of the Ministry of Justice has literally led to thousands of arrests and detentions of people who have not committed any crime other than to be seeking refuge or asylum. People's rights have been violated by what human rights organizations say is a discriminatory policy (Human Rights Watch, 2013). The suicides and the suicidality in the detention centers along led the Ministry to hire psychologists to provide their services to the 'detainees'. Both the young professionals and the asylum seekers experienced daunting and traumatic circumstances. Stavros Psaroudakis (2008) raised the following questions regarding the mutual precariousness of both the social scientists/workers and their subjects: "But beyond the discourses that legitimize the praxis, what are the latter's effects on the subjects involved, on subjectivities and intersubjectivities? To address this question I use (in search of better term) the notion of 'symbiosis of precariousities' to refer to the strong interdependency between those (and not only those) forms of precarious agencies." He went on and explained,

"NGO psychosocial praxis in Greece: disperse, yet systematic encounters between 'native' young psycho-social scientists, working under severely devalued terms of employment on the one side, and people from 'vulnerable social groups', themselves dealing with extremely harsh terms of living on the other. ... What has also to be noted, is that these interdependencies take place within fields undergoing significant transformations and de/re-regulations within the Greek society: the neoliberal regulation of psychosocial welfare services, under which NGOs competing within the EU project market gain relevance; the professionalization of civil society initiatives and solidarity actions, as well as of fundamental supportive social relationships under the banner of empowerment; the proliferation and precariousization (or if you want the 'democratization') of psychosocial education and professions within the Greek society since the early 1990's; the strengthening of psychologisation/victimization discourses within migration and youth regimes - within antiracist movements as well -; the rise of security state policies and discourses etc. My professional praxis as a whole of course speaks of all these developments, that reflect effectively on welfare services work regimes and the range of phenomena trivially called 'social exclusion'."

Echoing the same sentiments, Eva Cossé who monitors Greece for Human Rights Watch and is author of the report *Unwelcome Guests: Greek Police Abuses of Migrants in Athens* stated more emphatically:

Instead of focusing on discriminatory sweep operations like *Xenios Zeus*, stigmatizing migrants and asylum seekers, Greece should invest more in stemming the tide of anti-immigrant sentiment in the country and showing migrants and asylum seekers the true meaning of Greek hospitality (Cossé, 2013).

Both the neo-liberal economic ‘experiment’ and Operation *Xenios Zeus* continue to this date (autumn 2014) and just a few weeks ago the Bertelsmann Foundation in its annual report titled: *Social justice in the EU: a cross national comparison* (Schrand-Tischler & Knoll, 2014) vividly and unmistakably substantiated that social injustice prevails in crisis-battered European countries, most notably Greece. The social injustices described in the report are an outcome of these new regimes and the re-distribution of the psychological. Greece ranks last on a social justice scale assessing the performance of all European Union states. The report states,

“Greece suffers from a youth unemployment rate of almost 60 percent now, a rapid increase in the risk of poverty, not least among children and adolescents (from 28.2 per cent in 2007 to 35.4 per cent in 2012), a health system that has been hard hit by austerity measures, discrimination towards minorities due to increasing radical political forces and a huge mountain of debt as mortgage for future generations” (Schraad-Tischler & Kroll, 2014, p. 9-10).

Indeed, young professionals are working under very precarious conditions and their praxis renders them and their beneficiaries even more vulnerable. They now share precarious positions in an ever changing and challenging landscape.

REFERENCES

- Anagnostopoulos, D.C. & Soumaki, E. (2013). The state of child and adolescent psychiatry in Greece during the international financial crisis: a brief report. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22, 131-134.
- Christodoulou, N. G. & Christodoulou, G. N. (2013). Financial crisis: impact on mental health and suggested responses. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 82, 279-284.
- Cosse, E. (2013). Xenios Zeus and the True Meaning of Greek Hospitality. *Open Democracy*. <http://www.hrw.org/news/2013/07/09/xenios-zeus-and-true-meaning-greek-hospitality>
- Dafermos, D. & Marvakis, A. & Triliva, S. (2006) (De)constructing Psychology in Greece. *Annual Review of Critical Psychology*, 5, pp. 180-191 (<http://www.discourseunit.com/annual-review/>).
- Dedes, F. & Tsirtoglou, G. (2008). Prioritizing Workload file:///C:/TEXTE/Entwuerfe/Agency for what - Cardiff Symposium E 4.doc - edn1#_edn1#_edn1#_edn1: precarious psychological interventions in high – risk communities in Greece. Paper presented at the “International Conference in Critical Psychology”, Cardiff/ GB.
- Efthimiou, K., Argalia, E., Kaskava, E., & Makri, A. (2013). Economic crisis & mental health. What do we know about the current situation in Greece? *Encephalos*, 50, 22-30.
- Human Rights Watch (2013). Unwelcome guests: Greek police abuses of migrant in Athens (<http://www.hrw.org/reports/2013/06/12/unwelcome-guests-0>).
- Kaika, M. (2012). The economic crisis seen from the everyday. Europe’s nouveau poor and the global affective implications of a ‘local’ debt crisis. *City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action*, 16, 4, 422-430.
- Kioupkiolis, A. (2014). Towards a regime of post-political biopower? *Dispatches from Greece, 2010–2012. Theory, culture & society*, 31, 1, 143-158.
- Kondilis, E., Giannakopoulos, S., Gavana, M., Ierodiakonou, I., Waitzkin, H. & Benos, A. (2013). Economic crisis, restrictive policies, and the population’s health and health care: the Greek case. *American journal of public health*, 103, 6, 973-979.
- Kotarski, K. (2012). Deconstructing the profligacy myth using critical theory and social constructivism: the case of Greece and its wider socio-economic and political consequences. *Politička misao*, 49,(2), 7-29.
- Kretsos, L. (2012). Greece’s neoliberal experiment and working class resistance. *Working USA: The Journal of Labor and Society*, 15, 4, 517–527.
- Kyriopoulos, I., et al. (2014). Barriers in access to healthcare services for chronic patients in times of austerity: an empirical approach in Greece. *International journal for equity in health*, 13, 54 (<http://www.equityhealthj.com/content/13/1/54>).
- Louw, J. & Danziger, K. (2007). Psychological practices and ideology: The South African case. In: A. C. Brock & J. Louw (Eds.). *History of Psychology and Social Practice. Special Issue of Social Practice/Psychological Theorizing*, 2007, 6-22 (<http://sppt-gulerce.boun.edu.tr>).

- Parsanoglou, D. (2008). The Good, the Bad, and the Ugly: Governance, non-flexible States, and flexible “Beneficiaries”. Paper presented at the “International Conference in Critical Psychology”, Cardiff/GB.
- Popescu, G. (2012). The social perception of the economic crisis in Greece. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 4, 2, 324-347.
- Potamianos, G. (2003). Psychology and the left in Greece: close encounters of no kind. *European journal of psychotherapy, counseling & health*, 6, 1, 51-62.
- Psaroudakis, S. (2008). Looney Tunes and Migration Regimes: on doing psychological work with minor migrant detainees in Greece. Paper presented at the “International Conference in Critical Psychology”, Cardiff/GB.
- Reeves, A., McKee, M., Basu, S., & Stuckler, D. (2014). The political economy of austerity and healthcare: cross-national analysis of expenditure changes in 27 European nations 1995-2011. *Health policy*, 115, 1, 1-8.
- Schraad-Tischler, D. & Kroll, C. (2014). Social justice in the EU- a cross-national comparison. *Social Inclusion Monitor (SIM)-Index Report*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. (<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/social-justice-in-the-eu-a-cross-national-comparison/>).
- Simone, E. & Koutsogeorgou, E. (2014). Effects of the economic crisis on health and healthcare in Greece in the literature from 2009 to 2013: a systemic review. *Health policy*, 115, 2-3, 111-119.
- The Newspaper of the Government of the Hellenic Republic (2014). Decision # 17812/Γ6, 2, 315.
- Triliva, S. & Georga, A. (2014). Austerity and precarity: the social milieu creeps into the psychotherapeutic context. *Rivista di Psicologia Clinica*. 1, 140-153. (<http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/ojs/index.php/rpc/article/view/440>).
- Triliva, S., Fragkiadaki, E. & Balamoutsou, S. (2013). Forging Partnerships for Mental Health: the case of a prefecture in crisis ravaged Greece. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 15, 4, 375-390.
- Triliva, S. (2008). Alternative medicines for schools in Greece. Paper presented at the “International Conference in Critical Psychology”, Cardiff/ GB.

ACADEMICS AND POLITICS:
INTERSECTIONALITY AND SYSTEMIC VIOLENCE
Ian Parker, (**INGLATERRA**)

INTRODUCTION

Academics have often tried to influence politics. This influence is often channelled into ‘social policy’ formulated for governments or local political organisations. Usually this kind of intervention simply ratifies political decisions that have already been taken, as was the case with Antony Giddens’ so-called ‘Third Way’ taken up by the Blair government.¹ Other more progressive influences include the work of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe in a ‘post-Marxist’ theoretical programme concerning signification and hegemony that did influence Left debates,² the work of Judith Butler on performativity of gender and sex which inspired the queer movement,³ and Slavoj Žižek who almost single-handedly, and then with the help of Alain Badiou in the so-called ‘gang of two’, has revived among some scholars and activists the idea of communism.⁴

The influence runs both ways, with political debate often having an impact on academic debate, and sometimes this influence has had a radical effect on the way that research in the universities has developed.⁵ One example was the work of Stuart Hall who was an academic, based for many years at the Centre for Contemporary Cultural Studies, but who played a role in provoking ‘New Times’ debates inside the now defunct Communist Party of Great Britain in the 1980s.⁶ This ideological ferment as a manifestation of ‘Eurocommunism’, and which eventually led to the disintegration of the Party, intersected with Laclau and Mouffe’s work.⁷ It then had a profound effect on the development of the academic field of ‘Cultural Studies’ and attention to the sometimes combined perspectives of post-structuralism and Antonio Gramsci, for example, inside university departments.⁸

That two-way traffic of ideas is itself, of course, an aspect of the battle for hegemony in Left culture and politics. Here I want to focus on the relationship, or lack of relationship between the academic world and the political world, and I will take a

¹ Giddens, 1998.

² Laclau and Mouffe, 1985.

³ Butler, 1990.

⁴ Douzinas and Žižek, 2010.

⁵ Mandel, 1972.

⁶ Hall, 1979. The Communist Party of Great Britain (founded in 1920 as officially recognised party of the Third International in Britain) changed its name to ‘Democratic Left’ in 1991, and then folded up in 1999). The CPGB’s paper *The Morning Star* is now run by another Stalinist organisation, the Communist Party of Britain (CPB), and, confusingly, another different small group that has moved closer to Trotskyism known as the CPGB has emerged: this ‘CPGB’ that rails against ‘intersectionality’ has the full name ‘Communist Party of Great Britain (Provisional Central Committee)’, and should not be confused with the old Communist Party that, during its embrace of ‘Eurocommunism’ was also trying to integrate feminism into its politics. The old CPGB’s politics, like other sections of the Third International and then Comintern) was determined by Moscow (Black, 1970). The term ‘Eurocommunism’ was a misnomer (it was neither ‘European’ nor ‘Communist’, and other sections of the Third International, such as the Japanese Communist Party, were also thrown into reformist politics in a centrifugal adaptation to their own national conditions (Mandel, 1978).

⁷ *Marxism Today*, 1980-1991.

⁸ Anderson, 1976.

contemporary example concerning representation and identity to raise questions about how ‘theory’ is mobilised in the different domains.

The intersection between academic and real-world political debate is a political question that has been conceptualised in recent academic work by Jan De Vos who has primarily been concerned with the phenomenon of ‘psychologisation’.⁹ That discourse now entails forms of ‘academicisation’, also examined by De Vos, in which the supposed ‘real world’ outside the university is romanticised and becomes the field on which are played out academic fantasies about behaviour and experience.

This problem of academicisation draws attention to the way different components of a system operate in a particular relationship to one another, and to the importance of conceptualising the cultural-historically determined nature of parts of a social system. And it also draws attention to the relation between parts within a totality where that totality operates ideologically as a false totality characterised by certain forms of systemic violence. Systemic violence, of the kind described recently by Žižek, for example, is also then expressed in and underpinned by forms of representation through which the falsity of the system is maintained.¹⁰

Representation is crucial to this problematic then, both in its status as representation which circulates publically, collectively, as the stuff of semiotics, discourse and linguistics, and in its status as mental representation managed privately, individually, as the stuff of fantasy, memory and the unconscious. A conceptual distinction that maps the opposition between these two arenas imperfectly and misleadingly is that between the structural aspect of violence and the phenomenological aspect.¹¹

One example of work which, again, can be too easily mapped merely into the structural aspect of social phenomena, and this is from the academic side of the fence, concerns studies of the violence of representation. This work is sometimes expressed in the problematic of ‘representing the Other’, and will include reflection on the position of the viewer and attention to the intersection between, among others, images of woman and of the orient, of sex and ‘race’.¹² Another example, which is sometimes reduced to phenomenological aspects of social phenomena, and this from the side of politics, concerns the relationship between the personal and the political, and this

⁹ De Vos, 2012. This ‘psychologisation’ is the reduction of political processes to internal mental states, to cognition and fantasy and to individual and group behaviour, a reduction which is combined with an expansion of psychological discourse which lures social actors into a particular way of thinking about themselves and society.

¹⁰ Žižek, 2008.

¹¹ Recent attention to the phenomenological angle on systemic violence, and so on structure itself has come, not accidentally, from feminist theory, including feminism that questions certain traditions of Marxism (e.g., Arruzza, 2013).

¹² Wilkinson and Kitzinger, 1996.

raises questions of standpoint and self-organisation.¹³ It has included attempts to link gender oppression with class exploitation. From each example flow other links with critical research and activism around representations of sexuality, disability, and soon.

So, we have some conceptual tools for thinking about what is going on here that I will describe in more detail as we go along, but what I want to keep to the forefront of this account is the way that these conceptual tools, and other related tools, operate so differently on either side of the academic-political divide. The issue concerns how they are distributed and how they function as elements of structure, described structurally, and how they circulate and are appropriated in debate experientially, described in phenomenological terms. Let us take an example around which exactly these kinds of debates have appeared.

THE KINKY SPLIT

In January this year Dasha Zhukova posted an image of herself on a fashion website 'Buro 24/7' taken during a photo-shoot which was to promote her new magazine.¹⁴ She was pictured sitting on a chair made from the mannequin of a black woman scantily clad in fetish gear lying on her back with her leather-booted legs up in the air. The chair design was by a Norwegian artist Bjarne Melgaard and made with deliberate reference to the work of British artist Allen Jones who produced a series of chairs and other furniture pieces from mannequins of white women, the most famous of which sometimes referred to as 'Woman as an Armchair' from 1969 and is now archived as 'Chair' at the Tate Gallery in London (but not currently on display).¹⁵

Following a storm of protest, which was mostly directed at the racism of the image, with some commentators noting that the photo had been put online on Martin Luther King Day, it was removed from the 'Buru 24/7' website, and Dasha Zhukova deleted it from her own Instagram account. She insisted, in an article in *The Independent*, that she abhorred racism, and apologised to 'anyone who has been offended' by it. Nevertheless she still argued that the photo had been 'published completely out of context', and that it was actually a reinterpretation by Melgaard of Allen Jones's work; it was, she said, 'an artwork intended specifically as a commentary on gender and racial politics'.¹⁶

¹³ Rowbotham et al., 2013.

¹⁴ Saul, 2014.

¹⁵ Jones, 1969.

¹⁶ Saul, 2014.

Jones himself always claimed that his artworks, which were attacked by feminist activists at galleries in the 1970s, were a critical commentary on the treatment of women as objects, and he commented, in an article in the Daily Mail, that the homage to his work by Melgaard was ‘rather tacky and distasteful’.¹⁷ The Daily Mail republished the image of Zhukova, but with most of the black woman’s body cropped out. So, there are questions of ‘art’ and ‘violence’ and the specific contexts for art to operate so that it would not, it is claimed, be offensive representation.

The reports in the liberal and right-wing media were interesting, but more so were the repercussions on the revolutionary left. A row broke out in the International Socialist Network (ISN) over comments by one its steering committee, Magpie Corvid, who had already written on the ISN website as ‘Mistress Magpie’ coming out to her comrades as a dominatrix who made a living out of BDSM (Bondage, Discipline, Sadism, Masochism).¹⁸ Magpie Corvid wrote on a now deleted Facebook posting ‘I wish there were hot BDSM pics in the daily fail every day’ and, while distancing herself from ‘vile racist incidents’, went on to say ‘I loooooooove using people as furniture’. So, on the one hand, Magpie Corvid writes from a particular position, a question of structure, and she appeals to phenomenological rights to voice her response to the image, a question of experience. She wanted her own phenomenological engagement with the image to be heard, as did her critics, but neither her, nor those in the ISN who then accused her of racism, were able to disentangle themselves from structural conditions of violence against women and racist violence, not to mention generalised commodification in capitalist art practice.

We need to step back and locate these debates as theoretical debates, and plenty of theory has been mobilised in the ISN and other revolutionary organisations watching this unfold with some horror and enjoyment, we need to locate them in a specific political historical context. And we can then notice something about the pressures on theoretical concepts that turn them from being one kind of thing in one context and another kind of thing in another. These debates led to a group leaving the ISN in what was then referred to in an article commissioned and then turned down by one revolutionary group to be published by another, as the ‘kinky split’.²⁰ It also led to the judgement by a member of a rival group, that this provided ‘a highly disturbing glimpse into the perverse authoritarianism of modern “intersectional” identity politics’.²¹ I will turn to that question of ‘intersectional’ politics in a moment.

¹⁷ Venning, 2014.

¹⁸ Mistress Magpie, 2013; Toni M., 2013.

¹⁹ Demarty, 2014a.

²⁰ Winstanley, 2014.

²¹ Demarty, 2014a.

Context: Violence

First, there is a particular context for these questions of the debate over theory in revolutionary politics that we need to look at. The global economic crisis is intertwined with a political crisis, and economic conflicts then intensify political divisions, with one powerful effect being that the political divisions are intensified not only between the ruling class and workers, between right and left, but also within each class and each political constituency. This is something that would not surprise Gramsci, of course, and we have seen a ‘crisis of leadership’ both on the right and on the left.

The crisis thus both reveals existing systemic violence –the violence that keeps the system together, that enables it to function– and it produces certain forms of interpersonal violence. That dialectic between production and revelation is crucial to the way ideology operates and the way it re-instates itself. So, for example, there has been an increase in state violence, in the use of ‘kettling’ to contain and intimidate demonstrators. And there has been exposure of the use of police agents in the left, and that exposure has also focussed on the question of sexual exploitation by male police agents of female activists.²² The intersection of parts of a system of power, a system of power which includes sexual violence, is now more evident across the political spectrum in Britain, at least. The Conservative Party deputy leader of the House of Commons is currently on trial for sexual assault and rape of young men.²³ The Liberal Democrat Party former chief executive is still refusing to apologise for sexual harassment of young women party members.²⁴ And Labour Party members are under pressure over alleged past links with paedophile groups.²⁵ And the issue here in this dialectic of production and revelation is not whether each allegation is true but how each allegation functions systemically.²⁶

This systemic violence implicates the revolutionary left.²⁷ The Socialist Workers Party (SWP), which was for many years the largest revolutionary group in Britain, is now in meltdown after an internal inquiry into rape allegations made against a member of its

²² One prominent informer was exposed by fellow activists (Indymedia, 2014). This was the first of a series of exposures and confessions (Lewis and Evans, 2014).

²³ Halliday, 2014.

²⁴ Perry, 2014.

²⁵ Seamark et al., 2014.

²⁶ These have accompanied revelations about widespread abuse, and toleration of abuse amongst celebrities in the light entertainment industry and at the BBC for decades (O’Hagan, 2014).

²⁷ For example, the second-largest far left group after the SWP (and now, with the disintegration of the SWP, possibly the largest), the Socialist Party (SP), has refused to condemn the activities of one of its members, Steve Hedley, after his partner posted online a shocking account of domestic violence on International Women’s Day 2013 (Leneghan, 2014). The Trade Union (RMT) that investigated the issue also sided with Hedley, at that time its Assistant General Secretary, and is now the ‘unity’ candidate for General Secretary for that union (and the SP still includes him in their delegations for meetings of their electoral front organisation). The SP was formerly known as Militant under which name it operated as an ‘entrlist’ group for many years inside the Labour Party (Crick, 1986). A predecessor organisation of the SP was once the British Section of the Fourth International. Now it runs its own ‘international’, the Committee for a Worker’s International, from London.

central committee, who was referred to as ‘Comrade Delta’.²⁸ The inquiry was internal, with the victim discouraged from contacting the police, and the full transcript of a report on the case by the SWP ‘disputes committee’ to the annual party conference in January 2013, together with the uproar during discussion at the conference, was leaked to the rest of the left within hours.²⁹ The disputes committee ruling was that the allegation of rape was ‘not proven’. There was shouting and weeping, proclamations that the party has a ‘proud record’ of defending women’s rights, accusations of ‘creeping feminism’, and calls from her supporters for delegates to speak to the young woman victim who was outside the hall.

This was followed by resignations from the party, rumours about secret factions forcing a recall conference, a crackdown on the opposition, more public resignations, some of which were signed ‘creeping feminist’ as sarcastic comment on the way the SWP slandered the victim’s supporters, and a recall conference which confirmed the party decision that the rape case was not proven. The SWP leadership became obsessed with the internet fuelling gossip about its internal affairs, and with the activities of an opposition group known as the ‘Facebook four’ and a widely-read opposition blog ‘Lenin’s Tomb’.³⁰ There were splits, one of which gave rise to the International Socialist Network, recriminations against those who remained inside the party to fight, many of whom resigned this year to form another group,³¹ and refusal of room bookings for the SWP annual Marxism festival by University of London Union on the grounds that it was a ‘rape apologist’ organisation.³² One consequence is the revival of interest in feminism on the revolutionary left, and the same year saw the republication of an expanded edition of the classic socialist feminist text ‘Beyond the Fragments’,³³ and saw feminism forming an axis of debate between the ISN and other existing revolutionary groups discussing merger into

²⁸ It quickly became publicly known that ‘Comrade Delta’ was former National Secretary of the SWP Martin Smith. The SWP was known, until 1977, as the ‘International Socialists’ (IS), formed by Tony Cliff in Britain in 1950 (originally as the ‘Socialist Review Group’ from a split with the Fourth International (on the basis that the Soviet Union was, according to Cliff, ‘state capitalist’), it has spawned through a series of purges and splits most of the rest of the far left groups in Britain today (Cliff, 1999). It runs its own ‘international’, the International Socialist Tendency’ (IST), from London. Alex Callinicos, the Secretary of the IST and International Secretary of the SWP had his invitation to a Historical Materialism conference in India withdrawn during the Comrade Delta rape crisis (Muir, 2013). Much of the internal discontent during the ‘Comrade Delta’ case has focussed not so much on sexual violence but on the lack of democracy in the organisation. It later transpired that following his resignation from the party, Martin Smith was given a funded PhD place in a university department headed by another member of the SWP (Angry Women of Liverpool, 2013).

²⁹ Socialist Unity, 2013.

³⁰ Seymour, 2013-2014. The SWP complained bitterly about the ‘salacious gossip’ circulating inside and then rapidly outside the party on ‘blogs and social media’, referring at one point to ‘the dark side of the Internet’ as a source of its current problems (Callinicos, 2013). One of the even more bizarre aspects of the SWP crisis was the intervention by Gilad Atzmon which argued that Martin Smith had been framed by the Jews, referring to Richard Seymour as one of their ‘Sabbath Goyim’ (Atzmon, 2013).

³¹ RS21 (Revolutionary Socialism in the 21st Century) refers favourably in its first publication to the way ‘black feminists in the 1980s began to stress what’s now called intersectionality’ (RS21, 2014, p. 5).

³² University of London Union, 2014.

³³ Rowbotham, et al., 2013.

a new organisation.³⁴This is the precise context for Mistress Magpie Corvid’s comments about the Dasha Zhukova picture and the recent ‘kinky split’ in the ISN.

Intersectional responses

This is the context for particular kinds of pressure to be placed on theoretical concepts –concepts which should enable us to understand what is going on– pressure which turns those theoretical concepts into distorted elements of the ideological material itself. One such concept is ‘intersectionality’. This term renews attempts made by those around Stuart Hall and the Communist Party in the 1980s to theorise the relation between class exploitation, racism and sexism. Intersectionality conceives of structure and experience as series of positions, and attempts to capture the way in which, for example, gender oppression is ‘raced’, the way gender is also organised around structural racism, and then the way that the dimensions of race, sex and class interlink and overlap to reinforce each other in specific configurations of power.³⁵ As a concept ‘intersectionality’ also intersects with the ‘performative’ view of identity to be found in queer theory, which is taken up in some Marxist debate, and in the deconstructive naming of the heterosexual norm in the notion of ‘cisgender’ (which names those for whom gender identity corresponds to biological sex).

If ‘creeping feminism’ has been constituted as one enemy to be rooted out from some left organisations, another is ‘intersectionality’.³⁶ One writer (coming from a political tradition which has its origins in a split from a forerunner of the SWP back in the 1970s) bizarrely and tendentiously linked the notion of ‘intersectionality’ back to ‘radical feminist’ exclusion of transsexuals from their meetings. The naming of a category of activist as ‘TERFS’ or ‘Trans-Exclusionary Radical Feminists’ was then characterised as ‘intersectional’, as a ‘morbid symptom’ of the left which had its roots in the turn against humanism in the work of Michel Foucault.³⁷ In this way ‘intersectionality’ is turned into

³⁴ The groups are the ISN, the ACI (Anti Capitalist Initiative) and SR (Socialist Resistance, the British Section of the Fourth International); during the ‘regroupment’ discussions they have published three issues of a magazine, *The Exchange*.

³⁵ The US legal theorist Kimberlé Crenshaw (1989) is often credited with defining the term ‘intersectionality’, which is explicitly designed to avoid the reduction to identity (hence ‘intersection’ of forms of oppression) and the accumulation of identities in the notion of ‘double’ or ‘triple’ oppression (it is an alternative to presuming a hierarchy of levels of oppression). So, a recent comment by Salma Hayak is the diametric opposite of an ‘intersectional’ approach when she says ‘You can’t be more bottom of the ladder than Mexican, half-Arab and a woman over 40 in Hollywood’ (Hayak, 2014). It should also be kept in mind that ‘intersectionality’ names a field of debate, not a position that gives a definitive explanation for oppression (Lutz et al., 2011). It does not help matters that some articles in the liberal bourgeois press do muddle together notions of multiple oppression with intersectionality (e.g., Bates, 2014).

³⁶ A commentary on the supposed ‘ban’ on the SWP from University of London Union was published in the paper of the CPGB which blamed the refusal of the booking for the 2014 Marxism Festival (which was not banning the SWP) on ‘intersectional feminists’ (Gradnitzer, 2014, p. 5). This group seems obsessed with this enemy, even getting sidetracked during an article about the internet to complain about ‘the form of aggressive liberalism we on the left imperfectly call “intersectionality”’ (Demarty, 2014b, p. 9).

³⁷ Heartfield, 2013.

its reverse, and rather than being an alternative to ‘identity’ politics it is caricatured as the exemplary form of that kind of politics.³⁸

Analyses of the ‘kinky split’ in the ISN repeated these themes. One account homed in on the fact that at some point in the online disputes following Magpie Corvid’s comments one of her supporters was identified as being white and male while one of her opponents should be taken more seriously because she was a black lesbian. The debate then included discussion turning around ‘race play’ in the bedroom (that is, combining role play of racial types with sex) as to whether what people did in their private lives or in their own heads was a matter of public political debate. Magpie Corvid had herself argued, in the article in which she came out to her comrades as a dominatrix, that ‘your sexual desires need not reflect your politics, certainly not in a crude or unmediated way’.³⁹ A lot hangs on that qualifier ‘crude or unmediated’. But this is precisely the opposite of the claim by critics that ‘intersectionalist discourse’ treats different identities as ‘directly manifested by the ethnicity, sexuality, race or gender of the individual involved’ or that, as a consequence, ‘oppressed groups sit at the centre of every discussion, backed by the unquestionable moral weight of their subjective life experience’.⁴⁰

What is at stake here, or at least represented as being at stake in representations of this debate over intersectionality, is, once again, the horrors of structure (which is now manifest in the spectre of censorship), and the horrors of taking feminist analysis seriously, pitted against free speech. Those who are accused of indulging in ‘intersectionalist discourse’, as critics put it,⁴² already set ‘moralism’ against ‘sexual desire’,⁴¹ and those who make the accusations then set ‘presumption of latent guilt’ against ‘free discussion of ideas’.⁴³ Theoretical concepts, here ‘intersectionality’, are then turned from being tools to open up debate into weapons to close them down.⁴⁴

³⁸ Vituperative responses to that hostile account of intersectionality did, it is true, look, in some accounts, to ‘critique that comes directly from... experience’, thus counterposing ‘structure’, which the bad anti-humanist Foucault was portrayed as valuing, against authenticity (Heartfield, 2013).

³⁹ Mistress Magpie, 2013.

⁴⁰ Winstanley, 2014.

⁴¹ Winstanley, 2014.

⁴² Mistress Magpie, 2013.

⁴³ Winstanley, 2104.

⁴⁴ The CPGB advice to comrades and supporters attending the March 2014 ‘Left Unity’ conference (a broad left formation founded after a call by Ken Loach that currently includes members of different revolutionary groups working alongside independent and non-aligned socialists) included the warning that the motion on anti-racism was ‘framed by the assumptions of sectionalism and “intersectionality”’ (Macnair, 2014, p. 7). In the debate itself, a speaker from the group told the conference that the motion, which was proposed by Richard Seymour (of the Lenin’s Tomb blog and formerly of the ISN until the ‘kinky split’), was underpinned by ‘a discourse of sectionalism which is sometimes called intersectionalism’ (personal notes taken during the conference in Manchester 29 March 2014). Bizarrely, a report in the same issue of the CPGB’s paper *The Weekly Worker*, included reports of puzzlement in the group’s caucus in Left Unity (the ‘Communist Platform’) over how an oppressed minority could be racist, and carefully avoided the term ‘intersection’, arguing instead that ‘there can arise a certain “triangulation” within an oppressed community’ (Manson, 2014, p. 11.)

Theorising theory

We can open things up again by theorising this use of theory outside the academic domain. First we can treat the term ‘intersectionality’ as a semiotic item, defined by its relation to other terms with its meaning not given as something positive but within a system of differences, in this case part of a differential system of meaning in Left texts. This ‘intersectionality’ is a signifier; it is a floating signifier in that it is articulated by different sections of the Left within their own terms of debate; it is an empty signifier in that it is filled with meaning as a notion that might provide a solution to the impasses of Left debate about violence and representation; and it is a master signifier in that it anchors the debate for its readers so they think they understand what they are talking about.⁴⁵ This signifier operates in discursive conditions which are not those of the participants own choosing.

Second, it is a signifier subject to an event. This is a condition it shares and suffers with all key signifiers at some time or another, and it means that its meaning is not stable once it starts operating as a master signifier. Instead, it is fractured, decomposed and recomposed depending on the lines of force that enable debate and set the parameters for that debate. Here we need to think of ‘event’ that destabilises and calls into question the meaning of a signifier as operating in distinct political fields.⁴⁶ For example, aspects of sexual violence in politics were obscured for many years, and these particular contemporary debates about representation and sexual violence among a very small number of revolutionaries are all but invisible to those avoiding discussion of violence elsewhere or for those who are occupied with other different manifestations of it.

Third, the reconfiguration of signifiers by events such as the crisis in the SWP over ‘Comrade Delta’ and then the crisis in the ISN over Magpie Corvid – the reconfiguration of signifiers like ‘intersectionality’ – takes place within and constitutes specific forms of deadlock. The points of political discourse where there is no common ground between different positions, and where there is disagreement about the very terms on which the common ground might be built, these points of deadlock themselves shift.⁴⁷ In this case the impossibility of finding common ground to describe a deadlock around sex and race is refracted through other discourses which are themselves usually obscured (Magpie Corvid’s entrepreneurial position as dominatrix, for example, and the commodification of high art, another). And then it is not surprising that the attempts to name these points are also contested.

⁴⁵ These notions are drawn from work on discourse carried out by ex-students of Laclau and Mouffe (Howarth et al., 2000).

⁴⁶ Parker and Pavón-Cuéllar, 2014.

⁴⁷ Žižek, 2006.

Fourth, one of the deadlocks that these signifiers are organised around, and which events which mark the outbreak of violence within systems of power force the reconstitution of, is the relation or non-relation between politics as such and academic research. The politics as such can sometimes be reconstituted as a domain in which authenticity, including authenticity of felt experience, the phenomenological aspect of systemic violence, is at stake. The academic realm is then positioned as artificial, false, providing false solutions, structural equations that mislead activists and must then be contested. This is the deadlock we find ourselves in now as one aspect of the current crisis which we sometimes experience as a crisis of representation.

CONCLUSION

‘Intersectionality’ is, among other things, defined by a historical relationship between structuralism and phenomenology, both of which have been found wanting in their pure forms. On the one side, for example, structuralist approaches have required some account of what disrupts the structure, in an ‘act’, for example, or an ‘event’.⁴⁸ On the other side, phenomenology in politics is clearly insufficient, and we should recall Gilles Deleuze’s point that ‘Arguments from one’s own privileged experience are bad and reactionary arguments’.⁴⁹ Looking over from one world into another, from the academic world into the world of the revolutionary left, there are dangers. There is a danger of voyeurism, that we gaze with horror at the idiocy of our dear comrades in the real world, and that we treat it all as horrible as if we have nothing to do with it. There is a question here of our place within this system of violence in particular competing regimes of representation. There is a danger of assuming the standpoint of a metalanguage, one that replicates the appeal to conspiracy as an explanation, the notion that there is a point outside that is organising all of this, and now as if we academics could conceptually reorganise all of this to make sense of it. There is a question here of how we move across the boundary between the academic world and politics.

And there is a danger of the production of forms of representation – forms of representation that produce caricatures of other debates – while pretending to simply reveal what is really going on. There is a question here about our intervention in politics as we disconnect ourselves from academic terms of debate but take seriously the way those terms function in politics, so we examine and contest the way that theory functions performatively and the way that theory is itself subject to systemic violence.

⁴⁸ Parker and Pavón-Cuéllar, 2014.

⁴⁹ Deleuze, 1995, pp. 11-12.

REFERENCES

- Anderson, P. (1976) 'The antinomies of Antonio Gramsci', *New Left Review*, 100, pp. 5-78.
- Angry Women of Liverpool (2013) 'Martin Smith Given PhD Place at Liverpool Hope University', <http://angrywomen.wordpress.com/2013/10/21/martin-smith-given-phd-place-at-liverpool-hope-university/> (accessed 31 March 2014).
- Arruzza, C. (2013) *Dangerous Liaisons: The Marriages and Divorces of Marxism and Feminism*. London: Resistance Books.
- Atzmon, G. (2013) 'Sax Offender Vs. Progressive Rapists', <http://www.gilad.co.uk/writings/sax-offender-vs-progressive-rapists.html> (accessed 31 March 2014).
- Bates, L. (2014) 'Sexism, double discrimination and more than one kind of prejudice', <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/womens-blog/2014/mar/31/laura-bates-everyday-sexism-double-discrimination-intersectionality> (accessed 31 March 2014).
- Black, R. (1970) *Stalinism in Britain: A Trotskyist Analysis*. London: New Park Publications.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London and New York: Routledge.
- Callinicos, A. (2013) 'Is Leninism finished?' <http://www.socialistreview.org.uk/article.php?articlenumber=12210> (accessed 31 March 2014).
- Cliff, T. (1999) *Trotskyism after Trotsky: The Origins of the International Socialists*. London: Bookmarks.
- Crenshaw, K. (1989) 'Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics', *University of Chicago Legal Forum*, pp. 139-67.
- Crick, M. (1986) *The March of Militant*. London: Faber and Faber.
- Deleuze, G. (1995) *Negotiations*. New York: Columbia University Press.
- Demarty, P. (2014a) 'ISNetwork: Bondage and bigotry', <http://www.cpgb.org.uk/home/weekly-worker/995/isnetwork-bondage-and-bigotry> (accessed 27 March 2014).
- Demarty, P. (2014b) 'The internet in the epoch of decline', *Weekly Worker*, 1003, pp. 8-9.
- De Vos, J. (2012) *Psychologisation in Times of Globalisation*. London: Routledge.
- Douzinas, C. and Žižek, S. (eds) (2010) *The Idea of Communism*. London: Verso.
- Giddens, A. (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity.
- Gradnitzer, C. (2014) 'The new moral panic', *Weekly Worker*, 1003, p. 5.
- Hall, S. (1979) 'The great moving right show', *Marxism Today*, January, pp. 144-20.
- Halliday, J. (2014) 'Nigel Evans says Tories could have ended his career over sex assault claim', <http://www.theguardian.com/uk-news/2014/mar/31/nigel-evans-tories-could-have-ended-career-sex-assault-claim> (accessed 31 March 2014).
- Hayak, S. (2014) 'People', *The Week*, 15 March, p. 10.

- Heartfield, J. (2013) 'Intersectional? Or sectarian?', <http://www.metamute.org/community/your-posts/intersectional-or-sectarian> (accessed 27 March 2014).
- Howarth, D., Norval, A. and Stavrakakis Y. (eds) (2000) *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies and Social Change*. Manchester: Manchester University Press.
- Indymedia (2014) 'Statement', <http://www.indymedia.org.uk/en/2010/10/466477.html?c=on> (accessed 31 March 2014).
- Jones, A. (1969) 'Chair', Tate Gallery, London, <https://www.tate.org.uk/art/artworks/jones-chair-t03244> (accessed 31 March 2014).
- Kitzinger, C. and Wilkinson, S. (1994) 'Virgins and queers: Rehabilitating heterosexuality?', *Gender & Society*, 8 (3), pp. 444–63.
- Laclau, E. and Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Leneghan, C. (2013) 'Domestic Violence and International Women's day RMT', <http://carolineleneghan.wordpress.com/2013/03/08/3/> (accessed 31 March 2014)
- Lewis, P. and Evans, R. (2014) *Undercover: The True Story of Britain's Secret Police*. London: Guardian Faber.
- Lutz, H., Herrera Vivar, M.T. & Supik, L. (Eds) (2011). *Framing intersectionality Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*. London: Ashgate.
- Macnair, M. (2014) 'How to vote on March 29', *Weekly Worker*, 1003, pp. 6-7.
- Mandel, E. (1972) 'The changing role of the bourgeois university', in T. Pateman (ed.) *Counter Course: A Handbook for Course Criticism*. Harmondsworth: Penguin.
- Mandel, E. (1978) *From Stalinism to Eurocommunism: The Bitter Fruits of 'Socialism in One Country'*. London: New Left Books.
- Manson, P. (2014) 'Preparing for conference', *Weekly Worker*, 1003, p. 11.
- Marxism Today (1980-1991) Archive, http://www.amielandmelburn.org.uk/collections/mt/index_frame.htm (accessed 31 March 2014).
- Mistress Magpie (2013) 'On sexuality, the left and moral outrage', <http://internationalsocialistnetwork.org/index.php/ideas-and-arguments/fighting-oppression/208-mistress-magpie-on-sexuality-feminism-and-moral-outrage> (accessed 27 March 2014).
- Muir, H. (2013) 'Diary: A message to the SWP from Delhi: Stay away', <http://www.theguardian.com/politics/2013/mar/27/message-swp-delhi-rape-inquiry> (accessed 31 March 2014).
- O'Hagan, A. (2014) 'Light entertainment', <http://www.lrb.co.uk/v34/n21/andrew-ohagan/light-entertainment> (accessed 31 March 2014).
- Parker, I. and Pavón-Cuellar, D. (eds) (2014) *Lacan, Discourse, Event: New Psychoanalytic Approaches to Textual Indeterminacy*. London: Routledge.
- Perry, K. (2014) 'Lord Rennard: The allegations of sexual misconduct against him', <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/nick-clegg/10585633/Lord-Rennard-The-allegations-of-sexual-misconduct-against-him.html> (accessed 31 March 2014).
- Rowbotham, S., Segal, L. and Wainwright, H. (2013) *Beyond the Fragments: Feminism and the Making of Socialism* (3rd Edn). Pontypool, Wales: Merlin.

- RS21 (2014) RS21: Fighting Oppression is at the heart of socialism [first publication]. London: RS21.
- Saul, H. (2014) 'Editor apologises after Dasha Zhukova 'black woman mannequin' chair sparks racism row', <http://www.independent.co.uk/news/people/dasha-zhukova-black-woman-mannequin-chair-sparks-racism-row-9074915.html> (accessed 27 March 2014).
- Seamark, M. Duell, M. and Robinson, M. (2014) 'Explosive new evidence links Patricia Hewitt to paedophile group's calls for age of consent to be lowered to just 10 and that incest should not be a crime', <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2569570/Patricia-Hewitt-breaks-silence-groups-links-National-Council-Civil-Liberties-boss.html> (accessed 31 March 2014).
- Seymour, R. (2013-2014) 'Lenin's Tom', <http://www.leninology.com/> (accessed 31 March 2014).
- Socialist Unity (2013) 'SWP Conference Transcript – Disputes Committee Report', <http://socialistunity.com/swp-conference-transcript-disputes-committee-report/> (accessed 31 March 2014).
- Toni M (2013) 'A reply to Mistress Magpie – On sexuality, the left and my very specific moral outrage', <http://internationalsocialistnetwork.org/index.php/ideas-and-arguments/fighting-oppression/211-toni-m-a-reply-to-mistress-magpie-on-sexuality-the-left-and-my-very-specific-moral-outrage> (accessed 27 March 2014).
- University of London Union (2014) 'Statement Regarding Marxism Festival 2014 and the Socialist Workers Party', <http://www.ululondon.org/news/article/6013/Statement-Regarding-Marxism-Festival-2014-and-the-Socialist-Workers-Party/> (accessed 31 March 2014).
- Venning, A. (2014) 'The man who turned half-naked women into chairs - and called it art: How Allen Jones' sculptures are still sparking controversy 45 years', <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2544334/The-man-turned-half-naked-women-chairs-called-art.html> (accessed 27 March 2014).
- Wilkinson, S. and Kitzinger, C. (eds) (1996) *Representing the Other: A Feminism and Psychology Reader*. London and Thousand Oaks, CA: Sage.
- Winstanley, C. (2014) 'IS Network: Self-flagellation and the "kinky split"', <http://www.cpgb.org.uk/home/weekly-worker/997/is-network-self-flagellation-and-the-kinky-split> (accessed 27 March 2014).
- Žižek, S. (2006) *The Parallax View*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Žižek, S. (2008) *Violence: Six Sideways Reflections*. London: Profile Books.

DESAFIOS ACTUALES DE LA PAZ Y LA GUERRA
EN MOZAMBIQUE: NOTAS PARA UNA
LECTURA PSICOANALÍTICA¹
Bóia Efraime Júnior², **(MOZAMBIQUE)**

INTRODUCCIÓN

Para mí, como psicólogo y psicoterapeuta, escribir sobre traumas colectivos, sobre guerra y paz en Mozambique, es un gran desafío y me coloca frente a la cuestión de si será posible y aceptable partir de la patología individual y transponer los conocimientos aquí obtenidos para procesos sociales. Como psicoterapeuta, procuro entender los conflictos inconcientes de mis pacientes, que se manifiestan en dolor y sufrimiento, esperando ayudar a ellos a abrirse para otras posibles soluciones.

Gobernar, que es lo que hacen los políticos y analizar, como parte de la práctica terapéutica, son tareas imposibles. Esta imposibilidad decurre del hecho de, no obstante en ambas tareas se pretenda llegar a objetivos predefinidos, el trabajo o la aproximación a dichos objetivos se realizan de forma asintótica, sin garantías de alcanzarse los mismos, pero también sin retirarlos de la mira de los gobernantes o de los psicoanalistas. Por otro lado, la tentativa de transposición de conocimientos obtenidos en la psicología individual para la psicología colectiva implica mucha prudencia, ya que sólo se puede tratar de analogías e importa no perder de vista la esfera y el contexto en el cual estos conocimientos fueron producidos.

En 1937, Freud escribió “casi tenemos la impresión de que analizar sea la tercera de esas profesiones imposibles, de cuyo poco suceso podemos estar seguros. Las otras dos, hace tiempo conocidas, son educar y gobernar” (p. 171).

Compartir mis reflexiones y mi oposición al uso de la violencia y de la guerra, así como las realizadas en torno a las tentativas de banalizar el uso de la guerra y destrucción de vidas humanas: esto es también parte del compromiso ético de la psicología³ y del psicoanálisis y una tentativa de transponer conocimientos obtenidos en el dominio de la patología individual para la social.

Particularmente en el trabajo con los ex -niños soldados⁴, realizado entre 1994 y 2001, en la isla Josina Machel, en la provincia de Maputo, en Mandhakazi, en la provincia de Gaza y en Muecate, en la provincia de Nampula, tuve que soportar mucho dolor, duelo y sentimientos de impotencia con mis pacientes. La elaboración de las memorias

¹ Una primera versión de este artículo fue publicada con el título “Caminhos Moçambicanos para Construção da Democracia em Moçambique: Notas de uma leitura psicanalítica” en la revista Desafios para Moçambique 2014. Organizadores: Brito, L; Castel-Branco, C; e tal. IESE, Maputo, P. 249 – 280. Se trata aquí de una versión revisada y actualizada.

² Miembro de la Associação de Psicologia de Mozambique y de la Associação Reconstruindo a Esperança.
Email: boia@post.com

³ Extracto de la Moção de Apoio à Paz em Mozambique aprobada en el IV. Seminário Internacional da Psicologia nos Países de Língua Portuguesa – Psi-PLP “Os psicólogos da Psi-PLP reunidos no IV. Seminário Internacional de Psicologia nos Países de Língua portuguesa, na cidade do Lubango, Republica de Angola, no dia 5 de Dezembro de 2013, apelam ao Governo de Moçambique e Dirigentes da Renamo a assumirem posturas de manutenção da Paz e primando pelo diálogo permanente para ultrapassarem o conflito armado e respeitarem as suas diferenças para a consolidação da Democracia”.

⁴ Este trabajo fue inicialmente realizado por la Associação Moçambicana de Saúde Pública, AMOSAPU y posteriormente por la Associação Reconstruindo a Esperança, ARES.

traumáticas de los mismos no se refería apenas a la realidad interior de ellos, sino también a la realidad exterior. La realidad exterior continuaba siendo marcada por el dolor, miedo, incertidumbre en relación al futuro, particularmente en lo relativo a la mantención de la paz. Había también una re-victimización de las víctimas de la guerra, debido a la negación del reconocimiento social por las atrocidades sufridas. En algunos momentos, como en 1999, la FRELIMO y la RENAMO coincidieron en negar también la existencia de ex-niños soldado, cuando aprobaron la Ley del Servicio Militar, sin excluir a aquellos ciudadanos que como niños habían sido forzados a participar en los ejércitos de la FRELIMO y de la RENAMO durante el conflicto armado.

BACKGROUND: EL CONFLICTO EN MOZAMBIQUE

Mozambique es un país situado en el sur de África, con 2.800 km de costa en los márgenes del Océano Índico. Hasta 1975, fue una colonia portuguesa. Mozambique conquistó su independencia solamente después de diez años de lucha armada entre las fuerzas colonialistas portuguesas y las fuerzas nacionalistas lideradas por la FRELIMO (Frente de Liberación Nacional). El deseo de independencia de los mozambicanos fue recibido por los portugueses con masacres y agresiones.

Sumándose a la memoria histórica de otras irrupciones de violencia política, por lo tanto, los mozambicanos tenían experiencias de guerra muy recientes, en el momento en que se deflagró el conflicto entre el gobierno socialista de la FRELIMO, que estaba en el poder, y las fuerzas contrainsurgentes de la RENAMO (Resistencia Nacional de Mozambique), después de la independencia. Entretanto, las fuerzas políticas globales específicas actuantes en el conflicto FRELIMO-RENAMO se tornó particularmente brutal y destructivo. Uno de los motivos a señalar: este último conflicto no unió a los mozambicanos contra un agresor común extranjero, como había ocurrido en las guerras coloniales. Al contrario, los conflictos internos, que las políticas socialistas de la FRELIMO pueden haber engendrado en su gobierno después de la independencia, fueron alimentados por segregaciones regionales y la política de la guerra fría global que intentaba promover la desestabilización en todo el sur de África. Temiendo la presencia de un fuerte gobierno negro nacionalista y socialista, afín a las fuerzas anti-apartheid, la RENAMO fue inicialmente apoyada por el gobierno blanco sur-rodhesiano (hasta 1980) y, subsecuentemente, por el gobierno racista de África del Sur. La FRELIMO, por otro lado, había sido apoyada por el bloque socialista oriental y, así, sufrió las repercusiones económicas y políticas de su elección de alianzas en las relaciones Este-Oeste.

La FRELIMO y RENAMO firmaron un acuerdo de paz en 1992, y organizaron elecciones democráticas pluripartidarias en 1994. Estas elecciones fueron ganadas por la FRELIMO, así como las elecciones posteriores. La RENAMO nunca reconoció el resultado de las mismas, declarándolas fraudulentas. No obstante estas objeciones de la RENAMO, la paz prevaleció en Mozambique hasta 2013.

En ese año, el diálogo político en Mozambique entre la FRELIMO y la RENAMO fue substituído por el clamor de las armas. El trauma colectivo no elaborado de la guerra civil se volvió a encender. De esta manera, la banalización de la violencia dirigida contra el Otro, el fin de vidas llenas de esperanza, el recurso de la violencia del estado para maniatar opositores políticos, afectan colectivamente y destruyen los lazos emocionales que crean la cohesión entre los mozambicanos, eliminan la perspectiva y previsibilidad en el futuro y producen una perspectiva pesimista. El recurso de la violencia y la muerte de otros hombres para alcanzar objetivos políticos vuelve a ser aceptado y hasta justificado como instrumento para la solución de diferencias políticas. La RENAMO usa la guerra para promover la despartidarización del Estado y de las Fuerzas Armadas y de la bi-paridad en la Comisión Nacional de Elecciones, amenazando inclusive con dividir Mozambique en dos Estados, uno bajo su control y otro bajo control de la FRELIMO (RENAMO, 2012). La FRELIMO, por su parte, justifica el uso de la guerra por la necesidad de extender el poder del Estado a todas las zonas del país y de la mantención del principio de la proporcionalidad decurrente de las elecciones en las cuales se consagró vencedora para la constitución de las instituciones que gobiernan y dirigen estos procesos (Guebuza, 2013).

En el día 05 de setiembre de 2014, el presidente de la República de Mozambique, que es simultáneamente el presidente del partido FRELIMO, y el presidente de la RENAMO ratificaron el acuerdo de cese del fuego. (Sapo, 2014) Posteriormente, en el día 15 de octubre de 2014, con la participación de la FRELIMO así como de la RENAMO, tuvieron lugar las elecciones generales legislativas y presidenciales. Resultados preliminares señalaron la victoria de la FRELIMO y de su candidato. La expectativa fue que esas elecciones trajesen una paz duradera para Mozambique. La RENAMO objetó, no obstante, la validez de las mismas alegando la existencia de fraude masivo, exigiendo su anulación. (Radio Mozambique, 2014). La paz recientemente conquistada volvía a estar así nuevamente amenazada, caso las partes no consiguiesen dirimir pacíficamente el conflicto ahora instalado.

En la primera parte de este artículo voy a retomar un texto de Freud (1976a), producido en su intercambio de correspondencia con Albert Einstein, titulado “Por qué la guerra?”. En la segunda parte del artículo usaré la teoría del trauma y las experiencias obtenidas en el trabajo en Mozambique con ex-niños-soldados como referencial para entender el conflicto político-militar en Mozambique entre la FRELIMO y la RENAMO.

PAZ Y GUERRA

En setiembre de 1932, Freud respondió una carta de Einstein, en la cual éste se cuestionaba “¿Existe alguna forma de librar a la humanidad de la guerra?” (Ventura & Seitenfus, 2005, p. 21). Según Einstein, las razones de la guerra entre las naciones eran “el intenso deseo de poder” (idem, p. 23) de la clase dominante aliada a los intereses de una minoría que “indiferentes a las condiciones y a los controles sociales, consideran la guerra, la fabricación y venta de armas simplemente como una oportunidad de expandir sus intereses personales y ampliar su autoridad personal” (idem, p. 24). Einstein se cuestionaba: “¿cómo es posible que esa pequeña minoría domine la voluntad de la mayoría, que se resigna a perder y a sufrir con una situación de guerra, al servicio de la ambición de pocos? (al hablar en mayoría, no excluyo a los soldados, de todas las graduaciones, que eligieron la guerra como profesión, en la creencia de que están sirviendo a la defensa de los más altos intereses de su raza y de que el ataque sea, muchas veces, el mejor medio de defensa)” (idem, p. 24).

Para Freud (1976a) había un “malestar” rondando la civilización, e importaba una mayor comprensión de la relación entre derecho y violencia; pulsión y cultura. Freud se refirió al hecho de que la guerra es una forma muy común, entre la especie humana, de resolver sus conflictos de intereses. El objetivo final de la guerra es forzar a “la otra facción a abandonar sus pretensiones o sus objeciones, por causa del daño que le había sido infligido y por el desmantelamiento de su fuerza” (idem, p. 31).

Estas reflexiones de Freud parecen hasta los presentes días mantener su veracidad. En Mozambique, el recurso a la violencia y la guerra continúa siendo una forma de hacer política, una continuación de la política. Freud repudiaba la guerra y acreditaba que con el avance de la civilización la fuerza y el debate de las ideas substituiría a la fuerza bruta. El argumentaba que “Las modificaciones psíquicas que acompañan el proceso de civilización son notorias y inequívocas. Consisten en un progresivo desplazamiento de los fines instintivos y en una limitación impuesta a los impulsos instintivos. Sensaciones que para nuestros ancestrales eran agradables, se tornaron indiferentes y hasta intolerables para nosotros” (idem, p. 46).

En Mozambique se multiplican las voces en el seno de la sociedad manifestando su malestar y rechazo a la guerra como solución para las diferencias políticas entre la FRELIMO y la RENAMO. La imprecisión semántica, la contradicción entre el discurso y la acción que se manifiesta en los discursos y acciones de la FRELIMO y de la RENAMO en lo relativo al actual conflicto político-militar, muestran la dificultad de ambos en convencer al público acerca de la validez de sus acciones militares.

Si por un lado la FRELIMO afirma “Nosotros, repetimos, no queremos la guerra en Mozambique. La guerra debe ser asunto de ficción científica, de vídeo games y de

producciones literarias y cinematográficas” (Guebuza, 2013), también la RENAMO proclama “no existen razones suficientes para continuar el derramamiento de sangre en suelo patrio. No se puede repetir la historia del pasado reciente (la guerra que duró 16 años entre la FRELIMO y la RENAMO)” (Enoque, 2013). No obstante, Guebuza (Idem) en el mismo discurso reafirma el uso de la fuerza como “imperativo de imposición de la autoridad del Estado en todo el espacio geográfico de la Nación Mozambicana” (Ibem). La RENAMO, por su parte, manifestó que su presidente Afonso Dhlakama escogió Sathungira como local estratégico para desencadenar una acción de presión contra los abusos de poder que caracterizan al partido de la macaroca (la FRELIMO) y su gobierno, usando la fuerza militar siempre que eso se muestre necesario.

¿Cómo explicar esta ambigüedad en los discursos que claman por la paz y simultáneamente amenazan con la guerra?

Para Freud la violencia humana está intrínsecamente ligada a la condición biológica del hombre. Ella está presente en todos los conflictos de relación entre los hombres.⁵ La filogénesis de la violencia data de los tiempos más remotos de la socialización, si no mismo de la condición animal del hombre. El ser humano es movilizad por dos instintos o pulsiones, cuyas actividades se oponen entre sí: la pulsión constructiva, erótica, el Eros y la pulsión destructiva, de muerte, el Tánatos. Estas pulsiones no son, no obstante, per se, ni buenas ni malas, dependiendo de los efectos de la expresión de sus frenos internos y de los controles sociales.

Recorriendo su texto “Totem y Tabú” –escrito en 1913– Freud (1976b) explica que el poder es conquistado y mantenido con la violencia. Este poder inicialmente era determinado por la superioridad de la fuerza muscular, siendo esta posteriormente suplantada y substituida por la capacidad intelectual de construir y tener más destreza en el manejo de nuevas armas: la dominación por la violencia bruta pasó a ser una dominación por la violencia apoyada en el intelecto. La finalidad, no obstante, se mantuvo igual: subyugar al adversario, quitándole la vida o dominándolo por la esclavización. Los victoriosos deberían asimismo mantenerse alertas en relación a las amenazas a su propia integridad física debido a la sed de venganza del adversario vencido. De esta manera, importaba garantizar que el adversario se sintiese obligado a controlar aquel deseo de venganza. Por otro lado, los derrotados unidos descubrieron en su unión un poder común que constituía un camino que se extendía de la violencia al derecho o a la ley. “La unión de diversos individuos débiles: la unión hace la fuerza” (Ventura & Seitenfus, 2005, p. 21). Esa fuerza fue constituida en ley o derecho de una comunidad en contraposición al interés de un solo individuo. Para transformar ese

⁵El término hombres es usado en este artículo para designar hombres y mujeres, excluyendo los casos que requieran una distinción, donde esta será explicitada.

poder común en algo duradero, instituyeron reglas, puniciones y el desarrollo de los vínculos emocionales.

En este marco, “la unión de la mayoría debía ser estable y duradera. Si apenas fuese puesta en práctica con el propósito de combatir a un individuo separado del resto y dominante, y fuese disuelta después de la derrota de éste, nada se habría realizado” (Idem, p.32).

La situación es simple en tanto la comunidad consiste en apenas unos pocos individuos, igualmente fuertes. Las leyes de una tal asociación irán a determinar el grado en que, si la seguridad de la vida comunal debe ser garantizada, cada individuo abra mano de su libertad personal de utilizar su fuerza para fines violentos, para garantizar la seguridad de la comunidad.

Dado que la comunidad ya no consiste en apenas pocas personas igualmente fuertes, el crecimiento de los grupos y la formación de una sociedad acabaron provocando un desequilibrio de fuerzas, sea entre padres e hijos, u hombres y mujeres o, como resultado de la guerra, señores y esclavos. Este desequilibrio es reproducido también en la justicia de la comunidad. La ley es hecha por los gobernantes y de acuerdo con sus intereses, sacrificando los intereses de los que se encuentran en estado de sujeción. Los detentores del poder se colocan por encima de la ley, situándose más allá de las prohibiciones que se aplican a todos e intentan escapar del dominio de la ley pasando para el dominio de la violencia. Esto genera insatisfacciones e intranquilidad. Los dominados se oponen a los abusos del poder de los gobernantes, hacen presión para pasar de un estado de injusticia o desigualdad para una justicia igual para todos. Ellos buscan más poder y luchan por la igualdad en términos de derechos, generando rebeliones y, en nuestros días, inclusive guerras civiles. En Mozambique, algunos nacionalistas mozambicanos se juntaron en 1962 para crear la FRELIMO y luchar por la independencia nacional y contra la opresión colonial. En 1977, otros mozambicanos, negando el sistema socialista instaurado por la FRELIMO en Mozambique, crean la RENAMO, luchando por el pluralismo político, por la democracia y contra el socialismo. La génesis de estos dos movimientos, aún en momentos diferentes, y la opción por la lucha armada se vincula a su percepción de la imposibilidad de resolver el conflicto que oponía a los gobernantes por la vía de la ley, pasando al dominio de la violencia.

Esa posición de Freud mencionada corresponde la de Thomas Hobbes, presentada en 1651 en su obra *Leviatán*, (Bredenkamp, 2003), donde explica sus puntos de vista sobre la naturaleza humana y sobre la necesidad de ciertas formas de gobiernos y sociedades. En esa obra, él resaltaba el deseo de los hombres de acabar con la guerra como forma de solución de sus diferendos, explicando que las sociedades crean un contrato social.

Recordando su texto escrito en 1920, denominado “Más allá del principio del placer”, Freud (1920) aborda el Eros y el Tánatos para explicar el deseo de odio y destrucción del ser humano. La actuación de Tánatos es inversa a la actuación de Eros. Para Freud, la dicotomía entre el amor y el odio, la atracción y repulsión, la preservación y destrucción, la vida y la muerte es explicada por la existencia de estas pulsiones en conflicto, el Eros y el Tánatos. Estos instintos están amalgamados el uno al otro, a pesar de que predomine el instinto de muerte. Los dos son esenciales y actúan concomitantemente en las relaciones sociales, pudiendo el poder de acción tanto de Eros como de Tánatos ser direccionados para el individuo o para la colectividad.

Freud destaca que un camino posible para la prevención de las guerras y la violencia pasa por una socialización pro-social, o sea por el estrechamiento de los vínculos emocionales entre los hombres a través de la promoción de relaciones semejantes a aquellas relativas a un objeto amado, creando un sentimiento de amor entre ellos. Un segundo mecanismo consiste en promover la co-participación de intereses importantes, produciendo una comunión de sentimientos, una identificación entre los hombres. Esto no significa, no obstante, que se pueda erradicar el mal pues Tánatos, que puede ser considerado malo, es de naturaleza primitiva. No existe individuo sin una dosis de agresividad, no existe cultura sin una dosis de violencia necesaria para sustentar los lazos sociales. Esta agresividad no tiene, sin embargo, necesariamente que inundar la sociedad de sangre y dolor, como en el caso de las guerras.

Según Freud, la guerra no sirve para fines pacíficos “los resultados de la conquista son generalmente de corta duración: las unidades recientemente creadas se deshacen nuevamente, en la mayoría de los casos, debido a una falta de cohesión entre las partes que fueron unidas por la violencia”, (Ventura & Seitenfus, 2005, p. 35)

En el caso de Mozambique, la FRELIMO y la RENAMO, 21 años después del término de la guerra que los opuso entre 1977 y 1992, no fueron capaces de conseguir una cohesión duradera y la paz alcanzada en 1992 se encuentra seriamente amenazada. La eclosión de una nueva guerra entre la FRELIMO y la RENAMO amenaza arrastrar al país para una repetición compulsiva de guerras y la consecuente fragilización del Estado.

Freud llamó a la intolerancia típica a la guerra de una idiosincrasia exacerbada en el más alto grado, debido al hecho de ésta destruir vidas humanas. Freud se oponía a la guerra porque ésta “conduce a los hombres individualmente a situaciones humillantes, porque los compele, contra su voluntad, a matar a otros hombres y porque destruye objetos materiales preciosos, producidos por el trabajo de la humanidad” (Ventura & Seitenfus, 2005, p. 44).” Los avances de la civilización parecen, no obstante, no haber aún traído un desplazamiento de los fines instintivos y una limitación a los impulsos instintivos que se traducirían en ideas de igualdad, libertad y fraternidad.

Freud vivió aún la Segunda Guerra Mundial, que fue más destructiva que la Primera. 45 millones de personas muertas fue el balance de la Segunda Guerra Mundial, un aumento de 22 millones de muertos, comparativamente a la Primera Guerra.

Posteriormente a la Segunda Guerra Mundial, se multiplicaron las guerras bajo las más diversas designaciones: de baja intensidad, de contrainsurgencia, de antisubversión, de liberación nacional, guerra civil, guerras santas, de terrorismo, de jihad, de intervenciones preventivas, entre otras denominaciones. Las justificaciones se multiplican, tales como en el caso de Nagasaki y Hiroxima, alegándose que recurriendo a la guerra atómica y provocando la muerte de millares de personas, se acortó la Segunda Guerra Mundial, forzando a Japón a rendirse y salvando así millares de vida de soldados.

Se torna cada vez más difícil prever el futuro. Alguién declarado hoy terrorista puede ser un héroe mañana. De esto depende apenas el éxito o el fracaso de la causa que se defiende (Marinho, 2005). En el pasado, aquellos llamados terroristas de la FRELIMO, usando la óptica colonial portuguesa, se transformaron en los gobernantes de Mozambique. En el pasado, aquellos llamados terroristas de la RENAMO, usando la óptica de la FRELIMO, se transformaron en el segundo partido más votado en las elecciones legislativas y presidenciales en Mozambique, obteniendo en los comicios de 1994 el 38 % de los votos y en 1999, 39% (habiendo su presidente alcanzado el 47,7%).

Nuevamente, hoy en día, en Mozambique el término terrorista es usado por la FRELIMO y por la RENAMO en acusaciones mutuas, como se lee en el comunicado de la RENAMO, después de denominar como terrorista el asalto realizado a sus miembros en Nampula, donde en el “día 08 de Marzo de 2012, cerca de las 5:00 hs., la Fuerza de Intervención Rápida, venida de Maputo y Pemba, atacó y ocupó la Delegación Política Provincial de Nampula que hospedaba a los desmovilizados de la lucha por la democracia” (RENAMO, 2012).

También el portavoz del Ministerio de la Defensa, en conferencia de prensa en el día 07 de enero de 2013, refiriéndose a la presencia de hombres armados de la RENAMO en Homoíne, Provincia de Inhambane, consideró que la Renamo estaba haciendo uso de la guerra como instrumento de terror para presionar al gobierno y las poblaciones (AIM, 2013).

LOS COSTOS DE LA GUERRA

En Mozambique, como ya fue mencionado, tuvimos la experiencia de varias guerras en la historia, estando las heridas psíquicas, sociales y económicas aún por curar, particularmente del conflicto terminado en 1992, que derivó en el acuerdo de paz y elecciones democráticas pluripartidarias en 1994.

El conflicto cobró un precio no sólo material, sino también psicológico y espiritual a los niños, sus familias y comunidades. Las repercusiones psíquicas de la actuación de las fuerzas políticas específicas por detrás del conflicto fueron especialmente serias, pues la campaña de desestabilización regional tenía como uno de los sus objetivos la destrucción del tejido social y de la estabilidad comunitaria (Vines, 1991). El conflicto costó casi un millón de vidas humanas, siendo 45% de ellas niños menores de 15 años, de acuerdo con la UNDP. (Efraime Jr. & Errante, 2010) 1990. Un millón y medio de mozambicanos tuvo que buscar refugio en Zambia, Zimbáwe, Malawi, Tanzânia y África del Sur y aún, otros 3 millones se tornaron internamente “desplazados de guerra.” Así mismo, los niños fueron privados del acceso a la escuela debido a la destrucción de 2.655 escuelas primarias, 22 secundarias y 36 internados en áreas rurales (Richman et al., 1990). En el fin del conflicto, 2 millones de minas antipersonales aún estaban distribuidas por el país. En 1988, la UNICEF (1989) estimó en casi 250.000 a los niños mozambicanos que sufrían de traumas físicos y psíquicos. Estos niños habían sido testigos de la muerte de sus padres y familias, habían sido obligados a desplazarse de sus hogares en busca de refugio seguro, y habían sido sometidas a varias formas de abuso, inclusive raptos y violencia sexual. Innumerables familias fueron diezmadas o separadas.

Los niños también fueron instrumentalizados como soldados por la FRELIMO y por la RENAMO en una flagrante violación de sus derechos humanos. De acuerdo con la UNICEF (1989), en 1988, cerca de 10.000 niños aún estaban siendo usados en combate por las fuerzas guerrilleras de la RENAMO. Un número desconocido de niños fue forzado a integrarse a las “milicias populares”, fuerzas paramilitares locales dirigidas por la FRELIMO. Muchos niños fueron también usados como soldados en el ejército del gobierno. Los datos reunidos durante los esfuerzos de desmovilización, al final del conflicto, revelaron que 27% (cerca de 25.498) de los soldados desmovilizados tenían menos de 18 años en la época de su reclutamiento. De estos, 16.553 pertenecían a las fuerzas gubernamentales de la FRELIMO y 8.945 a la RENAMO.

El conflicto armado en Mozambique sólo terminó después de los cambios políticos ocurridos en la Unión Soviética, el colapso de los países socialistas en la Europa del Este y el fin del “apartheid” en África del Sur. FRELIMO y RENAMO perdieron sus bases de apoyo externo. En la imposibilidad de una victoria militar de cualquiera de las partes, en 1992 la lógica de la resolución de conflictos de intereses a través de la violencia fue quebrada. Esta lógica no tomaba en consideración apenas los conflictos reales de intereses, sino que también era determinada por la tentativa de cada uno de los lados de hacer valer sus sistemas de valores e ideales heroicos. Se trataba de una externalización de los conflictos internos y búsqueda de formas de compensación narcisista. La

FRELIMO y la RENAMO luchaban contra sus identidades en crisis, intentando pseudo curas para sus sentimientos de falta de sentido y depresión. Actualmente, este parece ser nuevamente el mecanismo psíquico actuante en la gestión del conflicto político-militar y de las diferencias políticas entre ambas facciones y reacciones traumáticas causadas por la guerra.

LOS TRAUMAS DE LA GUERRA

En el nivel individual, en el trabajo realizado con ex-niños soldado, nosotros clasificamos los disturbios prevalentes entre nuestros jóvenes pacientes en cinco categorías: socialización, personalidad, capacidades cognitivas, respuestas psicósomáticas y relacionadas con el cuerpo, y respuestas contextuales específicas, haciendo en este artículo apenas mención a las dos primeras.

En el dominio de la socialización, los niños y los jóvenes revelaron disturbios en el proceso de socialización, particularmente en la internalización de valores, normas sociales y ética. Punamaki (1989) se refiere a la dificultad de enseñar a los niños a respetar la vida humana, esto es, “no matar”, en un mundo donde la guerra determina exactamente lo opuesto. La guerra provocó una ruptura en la socialización pró-social de varias maneras. Las guerras moldean respuestas violentas, siempre que los niños son testigos de barbaridades, o son forzadas a cometerlas como perpetradores. Más allá de aumentar la exposición de los niños al comportamiento violento, las guerras también socavan la legitimidad de los padres y de los líderes de la comunidad para socializar a los niños en soluciones pacíficas, cuando los tornan incapaces de educarlos de acuerdo con los valores de la comunidad.

Personas entrevistadas en los locales donde se desarrolló el proyecto, por ejemplo, hablaban sobre casos de delincuencia juvenil, de falta de respeto a los padres y otros adultos por parte de algunos niños y jóvenes que fueron soldados.

En el área del desarrollo de la personalidad, notamos los siguientes disturbios: falta de confianza en los adultos y en ellos mismos; falta de perspectiva y/o perspectiva pesimista para el futuro; aislamiento; depresión; resignación; altos niveles de agresión; apatía o falta de entusiasmo; introversión; varias fobias; falta de mecanismos adecuados para solucionar problemas; y una capacidad limitada para aceptar frustraciones.

Un sentimiento de repulsión por sus propios cuerpos era particularmente prevalente entre las niñas que fueron abusadas sexualmente. La repulsión de esas niñas por sus cuerpos parecía reflejar su estigmatización social. Ellas eran forzadas a esconder sus experiencias traumáticas, porque sentían, simultáneamente, culpa y

sensación de deshonra. Cuando sus abusos sexuales se tornaban conocidos públicamente, este sentimiento de deshonra sería usado contra ellas y pasarían a ser referidas como prostitutas por otros miembros de la comunidad. En las comunidades atendidas por el proyecto en el sur del país, una de las consecuencias de esta estigmatización social era el miedo que esas niñas y sus familias tenían de las repercusiones que sus experiencias de violencia sexual tendrían sobre el lobolo,⁶ pues existía el recelo de que un pretendiente potencial y su familia estarían menos deseosos de pagar el lobolo, o inclinados a pagar significativamente menos (Efraime Jr.; Errante, 2010).

Sumados a esos disturbios individuales, los niños también enfrentaban muchos problemas sociales, los más prevalentes relacionados con la cantidad poco común de tiempo que pasaban en su día a día con pocas actividades organizadas y planeadas. En la mayoría de los casos, esto era debido a la falta de infraestructura social y/o a la inadecuada capacidad y recursos que existían para responder a las necesidades diarias de los niños. Por ejemplo, una de las más serias limitaciones sociales era la falta de escuelas y centros de entrenamiento profesional. Aún existiendo los mismos, mucho de ellos, que fueron desplazados por la guerra y que no tuvieron acceso a la escuela por varios años, no podían frecuentar esas escuelas cuando retornaban, porque no tenían más edad escolar. Algunos niños tenían entonces entre diez y doce años, y nunca habían frecuentado una escuela, por lo que deberían inscribirse en el primer ciclo de enseñanza primaria. Esto, por otra parte, los confrontaba con muchos desafíos y estigmas sociales, ya que su falta de escolarización los marginaba de sus grupos de pares. Esta situación tendía a promover el desarrollo de comportamientos antisociales. En otros casos, entre tanto, la guerra produjo muchos hogares en los cuales los niños fueron forzados a asumir, prematuramente, funciones de adulto. Por ejemplo, había varios niños de doce años que perdieron a sus padres y que a esa altura de sus vidas eran obligados a asumir la función de jefes de familia, cuidando de sus hermanos más jóvenes y, algunas veces inclusive, de sus abuelos.

La guerra también tuvo los efectos psicológicos y sociales de la exposición a la violencia sobre el sistema familiar. En tanto presente en la familia, el niño aprende a considerar a la autoridad como algo necesario y adecuado. Por otra parte, durante la guerra, muchos niños experimentaron las arbitrariedades del uso de la autoridad y de la fuerza. Muchos no pudieron encontrar protección en sus padres, para satisfacer sus necesidades afectivas. La creencia diminuida en la importancia de los lazos afectivos

⁶ Lobolo es el pago simbólico hecho a la familia de la novia por la familia del novio. Este pago es hecho como una ofrenda a los ancestrales de la novia, como forma de introducir al novio a la familia ancestral de la novia y, también, de pedir su bendición, ya que ahora la novia se torna parte de la familia del novio.

afectó, en algunos casos, el desarrollo de la autoestima y de formas adecuadas de comportamiento en los niños (definidas por las normas de la comunidad). Consecuentemente, vínculos familiares fueron destruidos o seriamente debilitados.

Los familiares también sentían culpa por su incapacidad para proteger a sus niños, y esto, frecuentemente, los llevaba a crear tabús en torno a discusiones sobre las experiencias de esos niños en los tiempos de guerra y, así, contribuía para la represión de memorias dolorosas. Esto acentuaba, en esos niños, el sentimiento de abandono y de pérdida de respeto por la autoridad lo que, muchas veces, se manifestaba en conflictos familiares relacionados a la autoridad. Por ejemplo, en la isla Josina Machel, es reservado al padre de la familia comer el corazón de la gallina. Muchos grandes conflictos irrumpieron cuando ex-niños soldados desafiaron a la autoridad parental comiéndose esos corazones. Los niños contaron, después, que hicieron eso por el resentimiento vinculado a haber sido obligados a volver a su papel sumiso de niño, después de haber sufrido las experiencias que tuvieron en la guerra. Por otro lado, los padres, sintiendo su autoridad desafiada, frecuentemente respondían, diciendo a los niños que ellos deberían salir de casa si no quisiesen vivir bajo la autoridad paterna.

Estas tensiones también eran exacerbadas por perturbaciones en las relaciones conyugales. Frecuentemente, en la pareja, uno miraba al otro intentando encontrar respuesta a sus propias necesidades psíquicas. No obstante, como muchas veces estaban ambos sobrecargados por sus propios traumas personales, eso comúnmente provocaba conflictos en el subsistema conyugal.

Los efectos psicológicos y sociales de la exposición a la violencia sobre la comunidad se manifestaban cotidianamente en la medida en que el conflicto armado había lanzado a vecino contra vecino. Los vínculos sociales dentro de la comunidad habían sido debilitados. La privación material, que sucedió en el final de la guerra, tuvo un impacto semejante. Por primera vez en la memoria de la comunidad, las producciones agropecuarias y agrícolas estaban siendo robadas. El sentimiento de no poder confiar en el vecino, sumado a la necesidad de encontrar formas de reconciliar las atrocidades cometidas por algunos de ellos durante la guerra, fue vivido con una grande dosis de tristeza y dolor.

Aún así, fue en relación a la comunidad que encontramos los mayores esfuerzos de recuperación. Eso no fue, apenas, porque las comunidades con las cuales trabajamos valorizaban la armonía. Una vez que la mayoría de las enfermedades eran vistas como la causa y el resultado de un desequilibrio (esto quiere decir, de vínculos sociales débiles) en la comunidad, la mayoría de los esfuerzos direccionados a lidiar con los disturbios individuales eran, también, esfuerzos dirigidos a la comunidad.

Una dificultad en el proceso de elaboración del trauma psíquico se vinculaba al hecho de que, en cuanto había víctimas por un lado, no siempre había, por el otro, perpetrador para el niño o el adulto traumatizado poder confrontar, o aún para dar legitimidad a su victimización. En la mayoría de los casos, no existía posibilidad de encontrar al culpado por la victimización, porque los perpetradores –los líderes políticos y militares de FRELIMO y RENAMO– aún estaban y están en el poder y, por lo tanto, en la creencia de la mayoría, permanecían capaces de vengarse de una acusación (Efraime Jr.; Errante, 2010).

En otra dimensión, no obstante, los perpetradores de la violencia se consideraban víctimas de la guerra, meros objetos de una voluntad exterior a ellos. La FRELIMO, que fue forzada a participar en la guerra en defensa de la soberanía nacional, dado que consideraba a la RENAMO una fuerza al servicio del extranjero, en este caso vinculada al sistema de “apartheid” de África del Sur, ignoraba los conflictos internos que llevaron a la creación y la mantención de la RENAMO. La RENAMO, por su parte, consideraba que era necesario combatir a las fuerzas del comunismo internacional: los soviéticos y los cubanos, bajo cuyo mando estaba el gobierno de la FRELIMO. La RENAMO también evocaba que luchaba contra los desmanes de la FRELIMO, tales como la creación de “campos de reeducación” para sus adversarios políticos, fusilamientos indiscriminados hechos por los “Tribunales Populares Revolucionarios”, (una creación de la FRELIMO en la cual los acusados no tenían derecho a la defensa), así como la deportación forzada de personas para “aldeas comunales”. En este debate, donde las facciones hacían todo lo posible para demonizar al adversario, negando su responsabilidad como sujetos de la guerra, poco espacio había para el reconocimiento de las atrocidades practicadas por la FRELIMO y por la RENAMO contra terceros.

El miedo de los niños y adultos a sufrir una retaliación y revictimización eran exacerbados por la fragilidad del proceso de paz y por la polarización política existente entre los dos grupos ex-beligerantes. Este miedo de los niños y adultos era justificado por el odio mutuo presente entre las facciones políticas, usando la lógica del narcisismo de las pequeñas diferencias. Este mecanismo construye la identidad colectiva de un “nosotros” en oposición al Otro y favorece las consecuencias de una fijación en las atrocidades cometidas durante la guerra por la otra parte, que se relaciona con un trazo típico de las neurosis de guerra donde se repiten las experiencias traumáticas sufridas e imposibles de representar. Tanto la FRELIMO como la RENAMO, si por un lado tomaban en consideración la realidad de una paz alcanzada sin una victoria militar de ninguna de las partes y la necesidad de una convivencia política en espacios democráticos, como el parlamento o el ejército, entre otros, por otro lado continuaban negando la existencia de la otra facción. Este mecanismo operante era alimentado aún por una fantasía de la

eliminación física de la otra facción como solución del conflicto. Esta dialéctica psíquica se manifiesta en una ambivalencia: las facciones dicen querer negociar entre ellas y simultáneamente se confrontan usando la violencia y la crueldad.

De esta forma, se sucedieron en los últimos años tentativas de eliminar físicamente a la otra facción, como por ejemplo el ataque a desmovilizados de la RENAMO por la Policía de Intervención Rápida en la calle de de los Sin Medo en Nampula, en marzo de 2012, el ataque y ocupación de la base de la Renamo en Satjundjira, el 21 de octubre, donde vivía el líder de la RENAMO; (RENAMO, 2012) y ataques a civiles y militares por parte de la RENAMO en el centro de Mozambique (RENAMO, 2013). La lectura de los órganos de información y de los discursos de los líderes de la FRELIMO y RENAMO traía el recuerdo de la frase pronunciada, en 1917, por el senador republicano y ex-gobernador de California Hiram Johnson, “La primera víctima de la guerra, es la verdad.” De esta forma, cada una de las facciones responsabiliza casi siempre a la otra parte de buscar y provocar los conflictos. También Martín-Baró (1990) se refirió, analizando el caso de la guerra en El Salvador, a la mentira institucional y la historia oficial que ignora aspectos cruciales de la realidad, distorsiona unos y falsea o inventa otros para hacerlos corresponder a los intereses de una de las facciones en conflicto. Esto acontece en situaciones de polarización social. Se constituye un “nosotros” en oposición al Otro o a “Ellos”. El “nosotros” corresponde siempre a los buenos y el ellos es siempre y de antemano, malo. Para Martín-Baró (1990) la mentira es otra de las características de la guerra. Se trata de una mentira que encubre la corrupción de las instituciones, promueve intencionalmente el engaño en el discurso público, crea un miedo entre las personas que lleva a la mayoría de los ciudadanos a encubrir sus opiniones. Las personas no saben en quien confiar, una vez que también las autoridades que debían velar por su seguridad se transforman en la fuente de la inseguridad.

En Mozambique, probablemente se podría invertir el nombre de las facciones, y el resultado sería el mismo: el “nosotros” es siempre el bueno y la parte comprometida con la paz y democracia y la otra parte es el mal a ser eliminado. Este paradigma del “nosotros” que pretende eliminar cualquier diferencia entre las personas puede haber sido el paño de fondo para que agentes de la Policía de Intervención Rápida hayan disparado contra ciudadanos desarmados que festejaban la victoria del Movimiento Democrático de Mozambique, MDN, en Quelimane, matando a un reconocido cantor, Jaime Camilo, también conocido por el pseudónimo “Max Love” (Hanlon, 2013. En este marco, contra la opinión pública y de forma poco transparente, la FRELIMO hizo adquisiciones de aviones y barcos de guerra, alimentando la industria del conflicto y los dividendos de los intermediarios. (El País, 2013)

De esta forma, la FRELIMO y la RENAMO parecen creer que la militarización y la guerra podrían resolver sus diferencias y diferendos.

Por otra parte, la falta de atención dada por el gobierno de la FRELIMO a la rehabilitación social, material y afectiva de las víctimas de la guerra disminuyó aún más el apoyo y convencimiento de estas en el proceso de paz y su futuro. Para los que fueron niños soldados, la situación es particularmente grave, dado que ellos fueron prácticamente olvidados en el proceso de desmovilización y en el pago de subsidios.

Es también a estos ex-niños soldado, ahora adultos, que se dirige la apelación de la RENAMO, cuando invita a sus ex-guerrilleros a volver a la guerra, mencionando las confrontaciones armadas en Homoine, entre la FRELIMO y la RENAMO, en enero de 2014. La RENAMO explicaba sus propósitos en relación a sus soldados involucrados en los combates: “Se trata de que los que fueron expulsados del ejército nacional y de los que ni siquiera llegaron ser integrados por la negligencia del Gobierno” (RENAMO, 2014). Aún según aquel posicionamiento, la RENAMO “los orientó a organizarse localmente para responder a cualquier provocación” (idem).

Por todo esto, los traumas colectivos provocados por esta guerra que quedaron pendientes de sanar, no fueron elaborados. Jiménez (2010), refiriéndose al caso chileno y a los crímenes cometidos por la junta militar, menciona que existe una relación traumática entre la violencia institucional, las memorias y el olvido. Este dilema, en la opinión de este autor, no puede ser resuelto sin que un proceso social tenga lugar. La exhumación de fosas comunes, la creación de grupos de auto-ayuda a las víctimas, entre otros, es parte de dicho proceso, que debe tomar en cuenta gestos concretos y simbólicos, que posibiliten y estimulen el reconocimiento de la realidad traumática por parte de la sociedad como un todo.

Las memorias traumáticas del pasado precisan ser recuperadas por medio del testimonio, para poder conferirles un lugar psíquico a los afectos y las marcas traumáticas. En caso de que esto no suceda, estas memorias se reproducirían ad infinitum, imposibilitando un cambio subjetivo, aún si no son reproducidas como recuerdo más como acción, la llamada compulsión a la repetición. En el caso de Chile, se constató también la existencia de una diferencia en la elaboración del trauma cuando, por un lado, la persona pertenece al lado vencedor y tiene así un sentimiento de orgullo por haberse sacrificado por algo grande y, por otro, cuando la persona no pertenece al lado vencedor y siente que su esfuerzo fue inútil. Este sentimiento puede llevar a la rabia, a una descarga psíquica, usando enemigos externos como objetivo. Lo mismo se puede aplicar a la RENAMO, que después de una guerra que duró 16 años, vió posteriormente que la misma no le traía los resultados esperados. “Después de 20 años, de soportar violaciones constantes a los acuerdos de Roma que deberían poner fin a la Guerra en Mozambique, casi nunca

llegó a ser una tregua completa debido a las constantes arremetidas político militares por parte del gobierno frelimizado, el presidente de la RENAMO dijo durante la conferencia de prensa por él concedida el último jueves, en la zona selvática de la Gorongosa, que el problema son las violaciones constantes al Acuerdo General de Paz” (RENAMO, 2013). La RENAMO continúa considerando a la FRELIMO como comunistas, no obstante los cambios ocurridos en Mozambique y resultantes de la guerra entablada por la RENAMO, en una clara alusión al totalitarismo⁷ de la FRELIMO. Para la RENAMO, la FRELIMO, su enemigo de ayer, no cambió y se continúan cometiendo “violaciones por parte de los comunistas hoy en el gobierno” (RENAMO, 2013).

Cuando una persona es acusada de haber errado, esta acusación puede implicar el miedo de pérdida del amor y ser sentida como una amenaza a su identidad, que se torna insoportable para el individuo, llevándola a una persistencia fundamentalista de que tiene razón, una insistencia de que apenas ella conoce la verdad, de que es la verdadera víctima. En los casos en que ambos lados en litigio son simultáneamente víctimas y perpetradores, esto lleva a un sinfín de acusaciones mutuas y atribuciones de culpa al otro. Así, la mentira y manipulación de la opinión pública se instituyen. La realidad es reinterpretada y enmascarada. La proyección de sus sentimientos de impotencia, que no están integrados, así como la proyección de los sentimientos de culpa, de la agresión sentida en relación al Otro, llevan a la pérdida de un verdadero sentimiento de identidad y de ser sujeto de su propia historia, posibilitando reconocer el espacio de maniobra y responsabilidad que el Sujeto tiene. En una situación como ésta, una triangulación, o sea una tercera posición se torna imposible. Se pierde así el campo para la reflexión, para soluciones creativas, para la aceptación de la responsabilidad tanto por los actos cometidos en el pasado, como por los cometidos en el presente y sus consecuencias en el futuro.

La formulación de la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención de Ginebra, así como el reconocimiento de instituciones como las Naciones Unidas, el del Tribunal Internacional de los Derechos Humanos, corresponden al reconocimiento de esta “tercera” entidad o posición. Lo contrario también puede constituir una señal de la ausencia de la triangulación, o sea de la posición de un tercero. En este caso, se asiste a la

⁷ Un ejemplo pueden ser los debates en el Parlamento de la República, conocido en el lenguaje popular como la “escuelita del barullo,” donde los debates son marcados por una FRELIMO que no reconoce los límites a su autoridad y se esfuerza para reglamentar todos los aspectos de la vida pública y privada, recurriendo a la dictadura del voto de su bancada mayoritaria, relegando a la RENAMO a la mera posición de espectador, que eventualmente abandona la sala en protesta o manifiesta su desacuerdo con silbidos y pitos. La RENAMO criticó también la propaganda amplia de la FRELIMO divulgada a través de los medios de comunicación controlados por el Estado, muchas veces marcado por el culto a la personalidad, el control sobre la economía por la FRELIMO y la negación de iguales oportunidades a los miembros de la RENAMO, la regulación y restricción de la expresión pública no conforme con los intereses de la FRELIMO (RENAMO, 2010).

negación del camino de las negociaciones, con concesiones mutuas. Se instala el monólogo. Se produce una fijación en acciones militares y violación de acuerdos.

En el caso mozambicano, la guerra terminó sin un claro vencedor ni un claro vencido. Las atrocidades cometidas durante ese período, en el cual ambas facciones fueron víctimas y perpetradoras, no fueron objeto de un proceso social de reconocimiento de esas atrocidades.

Las facciones mantuvieron simbólicamente sus nombres (Frente de Liberación de Mozambique y Resistencia Nacional Mozambicana), reliquias de tiempos donde los conflictos de interés eran resueltos por la guerra. Al desafío de una verdadera reconciliación y el de que ambas facciones se asociasen para la estabilización de la paz, de la promoción del desarrollo y de la democracia, ellas mantuvieron los objetivos anteriores que las nortearon en el conflicto militar: obligar a la otra facción a abandonar sus pretensiones u objeciones por la vía de la fuerza, de la intimidación, de la exclusión,⁸ de la represión policial por un lado, y de las amenazas de división del país y de la promoción de revueltas por otro. Prevalece así la fantasía de la eliminación física del otro como solución de las diferencias y diferendos políticos. Este mecanismo operante ya anunciaba la presente confrontación militar abierta entre la FRELIMO y la RENAMO.

Aún después de la creación de un ejército unificado, integrando ex-soldados de ambas facciones, debido al hecho de no haber existido una reconciliación, la desconfianza persistió. La RENAMO mantuvo hombres armados, bajo el pretexto de necesitar de una fuerza militar para proteger a sus dirigentes. La FRELIMO partidariizó las fuerzas policiales, creando una forma policial, la Policía de Intervención Rápida, fiel a la FRELIMO y con un poderío militar comparable a un ejército. El ejército, en tanto constituido por ex-combatientes de la FRELIMO y de la RENAMO, se mantuvo al margen de los conflictos entre ambas partes, reapareciendo en 2013 involucrado en confrontaciones militares del lado de esta última organización.⁹ En este contexto, hay desconfianza en torno a los resultados electorales y poca credibilidad en la independencia de las instituciones

⁸ Refiriéndose al encuentro del 09 de diciembre de 2011, entre los presidentes de la FRELIMO y de la RENAMO, la RENAMO escribió que el presidente Dhlakama “habló con el Presidente Guebuza sobre la partidariización del aparato del Estado. Es que para ser profesor de enseñanza primaria es preciso ser miembro del Partido Frelimo.” Y continúa: “O presidente Dhlakama exigió que haya una acción de despartidariización en las escuelas, hospitales y hasta en las empresas privadas”. Y aún: “Hay una discusión de la revisión de la ley electoral y no hay consenso porque la Frelimo quiere mantener el artículo 85 que oficializa el fraude.”

⁹ Refiriéndose al encuentro del 09 de Diciembre del 2011, entre los Presidentes de la FRELIMO y de la RENAMO, la RENAMO escribió: “el Presidente de la RENAMO habló [con el Presidente de la FRELIMO] sobre la problemática de las Fuerzas de Defensa y Seguridad, donde casi todos los oficiales de la RENAMO próximos del Acuerdo General de Paz ya fueron retirados, quedando apenas los de la Frelimo. Los de la RENAMO que quedaron allá son usados apenas como ayudantes de los comandantes de la Frelimo” (RENAMO, 2011)

que gobiernan y dirigen las elecciones. El aparato de Estado se mantuvo capturado por la FRELIMO, el voto popular manipulado en las urnas¹⁰ a favor de este mismo grupo.

Durante cerca de 20 años hubo una ausencia de guerra abierta, pero el conflicto se mantuvo inmanente, permeando e influenciando negativamente la coexistencia política entre las facciones rivales. El inicio de la exploración del gas natural y de las vastas reservas de carbón mineral adicionó un nuevo factor de discordia entre las facciones rivales, en lo tocante a la distribución de los beneficios de la explotación de estos recursos.¹¹

A pedido de la RENAMO, en mayo de 2013 fueron iniciadas conversaciones entre este grupo y la FRELIMO. En cuanto transcurrían las conversaciones, la zona central de Mozambique, en la provincia de Sofala, fue escenario de violentas confrontaciones militares entre las fuerzas armadas de las facciones rivales, multiplicándose acusaciones mutuas, acerca de que la otra parte no quería la paz.

Entre las facciones imperó siempre el odio y la desconfianza. Los actos son claros, entre la FRELIMO y la RENAMO impera una guerra. El discurso no obstante, es ambiguo, careciendo de transparencia, demonizando al otro, reclamando la verdad apenas para sí, considerándose víctima, infantilizando al “Otro”. En este marco, la RENAMO acusa a la FRELIMO de querer asesinar a su líder. La FRELIMO reitera, por otra parte, querer mantener las conversaciones de paz. Para la contraparte, “Lo más absurdo de todo es que esta invitación es formulada con tamaña frialdad para alguien que escapó de la muerte por un milagro de Dios, después de haber sufrido un ataque protagonizado por el ejército del Estado” (RENAMO, 2013). La RENAMO se considera víctima de la FRELIMO que le está aplicando “golpizas” (RENAMO, 2013) y se refiere a los años de paz en Mozambique, posteriores a la firma de los acuerdos de Paz como siendo “20 años de sacrificio en que todos los días fuimos amarrados, golpeados, robados, masacrados y atacados militarmente.” (RENAMO, 2013) Por otra parte, la RENAMO ya había alertado de que un ataque a la Santungira sería entendido como una declaración de guerra. “El cese al fuego que está vigente en Muxúngue a pedido del Presidente de la República, puede ser interrumpido a cualquier momento si las fuerzas de

¹⁰ Brito (2008) refiriendo a las elecciones de 1999 escribe “De acuerdo con los resultados oficiales, Joaquim Chissano habría obtenido 52,3% de los votos y Afonso Dhlakama 47,7%. No obstante, estos números no reflejan la realidad de la elección.

La falta de transparencia de los órganos electorales, controlados por la Frelimo, aliada a las irregularidades registradas por los observadores electorales y al hecho de existir un enorme número de actas no consideradas, oficialmente por contener “errores insalvables”, permite concluir que en realidad, la diferencia entre los dos candidatos habría sido bastante menor, no pudiéndose descartar la hipótesis de una victoria de Dhlakama.” (p.9).

¹¹ Escribiendo sobre el encuentro entre los Presidentes de la Frelimo y de la Renamo del 09 de Diciembre de 2011, la RENAMO manifestó: “El Presidente Dhakama también presentó su preocupación sobre la cuestión de los megaproyectos, los cuales sólo benefician a los miembros de la Frelimo”.

la RENAMO encuentran soldados gubernamentales en posiciones escondidas en la vegetación, que constituyan peligro para la seguridad de su líder y de ellos propios.” (RENAMO, 2013). No obstante, este alerta de la RENAMO, la FRELIMO ordenó el 21 de octubre de 2013 un ataque a la Santungira. La FRELIMO considera las precondiciones presentadas por la RENAMO para las conversaciones como “precondiciones incomprensibles.” Guebuza cuestiona que las intenciones de la RENAMO “tenían otros objetivos, aún por desvendar” y reclama exclusivamente para sí y la FRELIMO, el compromiso de la “profundización del diálogo, de la reconciliación, de la Paz y de la concordia nacional.” Refiriéndose al uso de la violencia y de la guerra para la resolución de conflictos entre la FRELIMO y la RENAMO, no obstante esta ser la forma actual de resolución de diferencias entre las dos facciones rivales y ambas recurrir a ella repetidamente, la FRELIMO considera que “La guerra debe ser asunto de ficción científica, de vídeo games y de producciones literarias y cinematográficas.” La FRELIMO justifica el asalto militar a la Santungira y decurrente de éste el atentado a la vida del líder de la RENAMO, como un acto dirigido al restablecimiento de la paz entre la FRELIMO y RENAMO, dado que apuntaba a interrumpir las acciones militares de la RENAMO”. La FRELIMO ordenó a las “Fuerzas de Defensa y Seguridad, cerca de seis meses después del inicio de esas acciones armadas, por lo tanto, en octubre, a actuar por la vía del restablecimiento de la Ley, Orden y Seguridad Públicas, tomando el control de Santungira y Maringué” (Idem).

Después del ataque a la Santungira, como un abrir de la caja de Pandora, el conflicto militar antes localizado en algunas regiones de la provincia de Sofala, en el centro de Mozambique, se amplió a nuevas provincias tornando, probablemente, más difícil el proceso de negociación y la reconciliación.

Más aún, una guerra aumenta el riesgo de un “déficit permanente de las normas reguladoras de las relaciones entre los hombres” (Fuks, 2010, p. 177) y de la fragilización de la identidad entre los mozambicanos y del sentimiento de compartir intereses importantes produciendo una comunión de sentimiento, una identificación.

Un presupuesto para la reconciliación es el reconocimiento y la aceptación de las necesidades y derechos del Otro, así como de los daños y sufrimiento infligidos mutuamente, y esto fue sistemáticamente negado en Mozambique, quedando cada facción afirmada en su verdad dogmática y fundamentalista, que excluye al Otro, usándolo apenas como superficie para proyección de su agresión. Este proceso implica también la deshumanización del Otro, que siendo categorizado como enemigo, pierde el derecho a la participación en la vida política, social y económica, pierde inclusive el derecho a la vida.

El recrudecer de las confrontaciones militares fue apenas un aumento de la intensidad del conflicto entre la FRELIMO y la RENAMO y del proceso de deshumanización del Otro que ya venía ocurriendo.

Ejemplos de esta deshumanización y más grave aún, de la violencia institucional, cuando el aparato represivo del Estado es capturado por una facción, son las atrocidades cometidas en 2000 en Montepuez (Provincia de Cabo Delgado), donde “aproximadamente 80¹² apoyadores de la RENAMO fueron detenidos por la policía durante las manifestaciones y murieron sufocados debido al hacinamiento de las prisiones; en Septiembre de 2005 las elecciones municipales son objetadas en Mocimboa de la Praia (Cabo Delgado) conduciendo a manifestaciones que son reprimidas por la policía, que usa exceso de fuerza/brutalidad, resultante en varias muertes y “caza de brujas” entre los partidarios de la oposición” (ASDI, 2007).

Aún en 2009 murieron de asfixia 12 personas que estaban en un grupo de 48 detenidos en una celda de cuatro metros de ancho y dos de largo. Estos miembros de la RENAMO habían sido detenidos ilegalmente a propósito del rumor del cólera¹³ y encarcelados en una celda transitoria en Mongincual. El comandante de la Policía en Mongincual había estado involucrado en el caso de Montepuez, lo que llevó a algunos periodistas a afirmar que el caso de Mongincual fue copiado fielmente, o sea que fue una continuación o imitación del caso anterior (Serra, 2009).

LA CURA DE LOS TRAUMAS DE GUERRA

En el contexto africano, por ejemplo, Dawes y Honwana (1998) sugieren que precisamos pensar de forma más holística el contexto en que se inserta el individuo traumatizado, pues solamente así los psicólogos podrían comprender el significado que el mismo trae y otorga a una experiencia estresante. Así mismo, solamente desde esta perspectiva podemos entender los recursos accesibles a un individuo para lidiar con un evento traumático. A partir de este contexto cultural más amplio, puede tornarse claro, que existen mucho más recursos terapéuticos¹⁴ accesibles no sólo para el individuo, sino también para el psicólogo.

¹² La RENAMO se refiere al número de muertos como siendo mayor “Se habla ahora de la opinión pública, más cuando éramos masacrados, con más de 350 miembros de la RENAMO muertos en Montepuez, no hubo opinión pública.” (RENAMO, 2013)

¹³ El rumor del cólera se refiere a la tentativa de miembros de la RENAMO de impedir que se colocase cloro em los pozos de agua, alegando que este producto diseminava el cólera. Carlos Serra, en su libro “Cólera y Catarsis”, 2009, se refiere al hecho de que las personas en Nampula habían constatado que sujetos pobres respondieron con violencia a la colocación del cloro en los pozos de agua debido a la creencia de que los ricos y los poderosos de fuera de la comunidad estarían contaminando el agua con cólera en una tentativa de matarlos.

¹⁴ (N.T.) En inglés: healing resources – el verbo to heal se refiere a la cura en un sentido amplio, no necesariamente vinculado a formas terapéuticas médicas o de la psicología clásica. Optamos por el uso del término terapeuta (s), tratándose del sustantivo healer (s), y terapéutico (as), cuando se trata del adjetivo healing.

Uno de los más importantes recursos terapéuticos locales es el curandero (terapeuta tradicional). En las culturas de las poblaciones rurales de Mozambique, curanderos son los agentes de la cura, tanto para los disturbios psíquicos, como para los físicos. Algunas congregaciones religiosas, con gran influencia en la medicina tradicional, también realizan ceremonias terapéuticas. Durante la guerra, curanderos y líderes religiosos realizaban ceremonias para la protección de sus pacientes.

Terapias tradicionales también se desarrollaron para lidiar con traumas. En la isla Josina Machel, por ejemplo, existen innumerables prácticas desarrolladas para llevar al individuo a superar la experiencia traumática, tal como colocar el problema y las memorias de guerra en una botella y arrojarla al río, alejándose del lugar sin mirar atrás. El río, entonces, lleva con él todos esos problemas.

No obstante, en su mayoría, los rituales son específicamente desarrollados para promover la reintegración social. Por ejemplo, en el final de la guerra, algunas familias realizaron la ceremonia conocida como ku Phaha, que consiste en que un miembro de la familia, que hereda el poder de comunicarse con los espíritus que la protegen, pueda establecer comunicación con esos espíritus. La ceremonia es conducida en la presencia de familiares que desean beneficiarse de ella y de otros que sólo quieren testificar el hecho. En esa ceremonia, ellos deben siempre tener una infusión tradicional y rapé. El miembro de la familia que habla con los espíritus toma un trago de la infusión y escupe en el suelo, debajo del árbol que normalmente es usado por la familia como altar para sus ancestrales, y explica a ellos (los ancestrales) la razón para la ceremonia. Por ejemplo, ellos pueden informar a los espíritus ancestrales sobre el retorno de sus entes queridos y pedir que él o ella sea perdonado y sea capaz de pedir perdón a otros por cualquier mal cometido durante la guerra. De esa manera, la persona que retorna a la comunidad sería purificada de todo el mal.

Otras familias acuden al curandero para un ritual llamado Ku femba, en el cual el curandero, actuando como un médium, establece contacto con malos espíritus. Esos espíritus son normalmente responsables por las perturbaciones en la familia. De esta manera, muchos de nuestros pacientes, que sufren disturbios y que consultaron a curanderos, se sometieron al ku femba.

Técnicas terapéuticas tradicionales intentan liberar la personalidad de aquello que bloquea su desarrollo, a través de un método similar al método catártico del psicoanálisis. Su foco en la reintegración de los niños a la comunidad es especialmente eficaz para reconstruir vínculos sociales rotos y disminuir la tendencia de los miembros de la comunidad a involucrarse en un proceso de vergüenza estigmatizada (Errante, 1999). Así mismo, como en cualquier modelo de intervención, esas terapias también mostraron tener sus limitaciones en lo que tiene que ver con la elaboración del trauma. Como

tal vez quede evidente a partir de algunos rituales descritos anteriormente, los terapeutas tradicionales tienden a ver la cura como un acto (esto es, la experiencia del ritual) y no como un proceso. Después de la cura, el paciente debe estar curado; si el disturbio persiste, entonces los terapeutas tradicionales tienden a procurar otras causas.

A las técnicas terapéuticas tradicionales, la Asociación Reconstruyendo la Esperanza, reunió en su intervención psicoterapéutica una intervención de matiz psicodinámica. Esta intervención, como fue referido en la introducción de este artículo, transcurrió entre 1994 y 2001, en la isla Josina Machel, en Mandhakazi y en Muecate.

El objetivo general de esa intervención preventiva secundaria era reconstruir psíquicamente a niños y jóvenes víctimas de la violencia militar. Esto significaba facilitar el proceso por el cual esos niños, jóvenes, sus familiares y los líderes comunitarios pudiesen superar sus estados traumáticos, sin negarlos. Esto también obligaba a considerar la dimensión subjetiva de la elaboración psicotraumática; esto quiere decir, permitir a cada paciente comprender subjetivamente sus propias experiencias de guerra, considerando el contexto particular y las experiencias de guerra personales de cada uno. La edad del niño y su nivel de desarrollo psíquico también variaban, así como sus percepciones al respecto de los eventos que sufieron. Intervenciones psicoterapéuticas deben tener en cuenta todas esas especificidades contextuales.

De acuerdo con nuestras experiencias, ese aspecto de la rehabilitación psíquica debe abordar:

I. Restablecimiento del sentimiento de confianza, especialmente en los adultos.

Niños y jóvenes afectados por la violencia militar comúnmente pierden la confianza en sus padres, amigos, en la comunidad y, por extensión, en toda figura de autoridad. Es especialmente importante que el psicoterapeuta construya una alianza con los pacientes, al mismo tiempo que evita ser visto como el detentor de las opiniones, y sin esconder la gravedad de los actos cometidos por ellos. Esa relación de confianza es sometida a frecuentes manipulaciones, que entendemos como defensas contra la apropiación, por el propio paciente, de su responsabilidad.

II. Restablecimiento de la capacidad de atribuir significado a eventos traumáticos vividos.

Esto involucra trabajar con las normas culturales y cosmología locales, a través de las cuales los niños y los jóvenes comprenden y atribuyen significado a sus

experiencias. Esto es descripto a seguir. Adicionalmente, experiencias pre-traumáticas, las experiencias de la primeira infancia y experiencias previas de estrés también son llevadas en consideración en la psicoterapia. No obstante, en los niños que nacieron en las bases militares o en aquellos que fueron socializados apenas en contextos de violencia militar, creemos muy difícil identificar memorias pre-traumáticas que podrían capacitarlas a concebir la guerra y las barbaries cometidas por ellas en ese período como una excepción.

III. Restablecimiento de la autoestima.

En términos psicodinámicos, la autoestima es fuertemente dependiente de la estima que alguien tuvo o tiene en relación a los otros, de la violencia cometida contra la familia, y de la pérdida de personas próximas al niño. En el caso de nuestros pacientes, también descubrimos que la autoestima había disminuido por el hecho de que la guerra había destruido referencias étnicas, o debido al sentimiento de ser excluidos de la comunidad. Este sentimiento de alienación comunmente producía en nuestros pacientes un mecanismo de defensa caracterizado por una extrema arrogancia en relación a los otros, o por demostraciones de un “yo” magnífico y omnipotente (Efraime Jr. Y Errante, 2010). En este caso, estamos en la presencia de heridas psíquicas reales, que son tratadas con respeto, mostrando al paciente que somos sensibles a esa hemorragia narcísica. Nosotros los ayudamos a encontrar alguna dignidad apoyándolos en sus capacidades de cuidar de si propios, por medio de actividades diarias y de aprendizaje y, también, de grupos y iniciativas de autoayuda. Los profesores también tienen aquí un papel importante, ayudando a los niños a planear un nuevo rumbo para el futuro.

IV. Restablecimiento del control sobre la agresión.

De acuerdo con Winnicott (1962), crecer es por naturaleza un acto agresivo, una vez que crecer presupone, por naturaleza y por cultura, la muerte del fantasma, de las representaciones parentales imaginarias y el duelo resultante de la muerte de esas representaciones. Este proceso implica, no obstante, un control de los impulsos agresivos que es perdido cuando el niño o el adulto sufre agresiones o es forzado a actuar con violencia. Este control es adquirido porque el niño aprende a reprimir gestos y palabras, cuando él entiende que estos pueden herir a los otros. Nosotros intentamos restaurar los valores necesarios para relacionarse con los otros, ayudando a los niños a adquirir conciencia de que dichos valores tienen como objetivo protegerlas de la violencia contra los otros y, al mismo tiempo, de la violencia contra ellas mismas. En ese contexto, son

realizadas actividades relacionadas con automutilaciones o con agresiones contra los otros o contra aquello que pertenece a los otros.

V. Restablecimiento de la identidad.

Nuestra autoimagen, nuestra conciencia del self, y nuestro sentido de identidad dependen de la imagen que los otros tienen de nosotros. Nuestra autoimagen también depende de elementos culturales, sociales, históricos y espirituales. La presión ideológica causada por la guerra puede dar origen a mecanismos de pseudo-identificación tales como una “identidad de soldado”. Esa pseudo-identificación da al niño una identidad confortable, pronta-para-usar; es una identificación que lo protege de preguntas incómodas relacionadas al futuro. Por otro lado, la solidaridad entre soldados le proporciona un espacio de identidad seguro y previsible. Hay, inclusive, un riesgo de que esta identificación se torne demasiado rígida y conformista. Por lo tanto, aprendemos a escuchar a nuestros pacientes atentamente para descubrir cuales son los fragmentos de identificación que fueron abandonados en favor de una identidad de soldado. Diseño, pintura, música y teatro, que son actividades culturales y sensibles, posibilitan el fin de las prohibiciones, de modo que se pueda pensar de forma indirecta. El carácter mediador de esas actividades nos permite abordar el trauma de forma indirecta. Nuestra experiencia con los grupos de psicoterapia muestra que la interacción con otros niños y jóvenes en grupos de colegas posibilita a los participantes entrar en contacto con otras formas de identificación que pueden ser compartidas con los otros. Para los niños, eso a veces involucra aceptación, en el sentido psíquico, de un componente femenino, y para las niñas, de un componente masculino de sus personalidades. Todos esos diferentes abordajes tienen como objetivo restablecer vínculos afectivos con los otros. La familia y la comunidad desempeñan un papel muy importante, y visitas domiciliarias hechas por los miembros de nuestro equipo clínico son un componente realmente importante en la facilitación de esas interacciones.

VI. Es necesario reestablecer las modalidades de proyección del self para el futuro.

Actividades relacionadas con alfabetización, escolaridad, entrenamiento profesional y grupos de autoayuda tienen gran importancia. Es importante que los niños no sientan esas actividades como pesadas, o que éstas les recuerden al sistema militar. Es necesario crear espacio para iniciativas individuales, aún corriendo el riesgo de parecer inútiles a los ojos de los profesores. Esto

refuerza en los niños el sentimiento de libertad interna, que consideramos un paso importante en la creación de nuevas identidades pos-guerra.

En líneas generales, nuestro proyecto tuvo como principal objetivo la reintegración del niño a su familia y a la comunidad. El proyecto integró a familia y comunidad en sus intervenciones con el propósito de restaurar los vínculos de afiliación a través de las generaciones.

Paralelamente a la intervención de los médicos tradicionales, de los líderes religiosos, otras intervenciones fueron realizadas por el Ministerio de Educación;¹⁵ la UNICEF;¹⁶ la Cruz Roja de Mozambique,¹⁷ Save the Children US y el Ministerio de Acción Social¹⁸, para citar apenas algunas instituciones.

Todos estos proyectos trabajaron con las poblaciones civiles, no involucrando a los dirigentes políticos y militares de la FRELIMO y de la RENAMO, habiendo así contribuido poco para la reconciliación entre los líderes de estos partidos, por haber excluido la dimensión política del conflicto y la de los traumas psíquicos, así como la necesidad de reconciliación de los líderes de los movimientos y sus bases.

Llegados al fin de este artículo, la cuestión que se coloca es ¿cuáles serían los caminos para impedir la barbarie y la guerra en Mozambique?

CAMINOS POSIBLES

La oposición entre el Eros y el Tánatos apuntados por Freud no implica necesariamente caer en la trampa simplista del maniqueísmo que nos remitiría a la guerra como algo inevitable. El Eros y el Tánatos, como nos referimos anteriormente, no son en sí ni buenos ni malos. Ambos están amalgamados uno al otro e imbricados al servicio del hombre. Ellos son responsables por la perpetuación de la especie y renovación de la vida. Ellos llevaron a la FRELIMO y la RENAMO al Acuerdo general de Paz de 1992 y pueden llevar ahora a un nuevo acuerdo de paz y concordia nacional. No obstante algún escepticismo relacionado a este proceso, en relación a la dimensión irracional presente en los actos de la FRELIMO y de la RENAMO, aún así la paz en Mozambique continúa siendo una posibilidad muy tangible. Para este propósito, sería necesario que

¹⁵ Que desarrolló una intervención dirigida a niños afectados por la guerra en colaboración con el Instituto Brasileiro Helóisa Marinho.

¹⁶ Con el proyecto "Circo da Paz."

¹⁷ Con el proyecto "Brincar Curando."

¹⁸ Con el programa de reintegración familiar.

la FRELIMO y la RENAMO dominen y controlen las pulsiones y las coloquen al servicio de la civilización, realizando la utopía freudiana del fortalecimiento del intelecto, de gobernar la vida del instinto promoviendo la paz, el desarrollo y la concordia nacional.

La FRELIMO, habiendo surgido de la lucha por la independencia de Mozambique, en el período pos-independencia fue confrontada con la paradoja del ejercicio del poder, pues esta profesión imposible tornó claros los límites del ejercicio del mismo y surgió la impotencia del gobernante y la decepción de los gobernados, que comenzaron a buscar nuevos gobernantes a quien seguir. Los recientes descubrimientos de recursos naturales, como el carbón mineral y el gas natural, si por un lado significan una promesa de un rápido desarrollo de Mozambique, por otro agudizan la distancia entre las elites mozambicanas y los otros ciudadanos pobres. La RENAMO, surgida de la oposición a las políticas marxistas-leninistas de la FRELIMO y que con suceso forzó a este grupo a aceptar la introducción de una economía de mercado y de una democracia multipartidaria, podrá de momento representar una alternativa, más no escapará de la paradoja del ejercicio del poder ahora enfrentada por la FRELIMO.

El psicoanálisis, dado que mantiene la premisa de analizar como su técnica terapéutica, también no escapa a esta paradoja. El paciente inviste al psicoanalista del poder de analizar, más importa que este poder se mantenga apenas como una posibilidad, una potencia, y nunca en acto. Se trata aquí de un poder que apenas funciona en la condición de no ser usado (Goldenberg, 2006). También todo educador sabe que al final toda forma de conocimiento es provisoria. El conocimiento de hoy será siempre superado en el futuro por nuevas y diferentes formas de conocimiento.

En este sentido, dos cuestiones se colocan en la óptica freudiana, en lo tocante a la preservación de la paz, tales como:

1) ¿Cómo crear un sentimiento de identificación entre la FRELIMO y la RENAMO?

¿Cómo conseguir valorizar la vida humana, que tanto la FRELIMO como la RENAMO repetidamente dicen respetar, no obstante sus actos parezcan indicar que sólo la vida de las personas incluidas en su definición del “Nosotros” es válida? ¿Cómo extender ese “Nosotros” al “Otro”? En otras palabras, ¿cómo conseguir que la vida de un miembro de la FRELIMO sea vista como tan importante como la vida de un miembro de la RENAMO y viceversa? ¿Cómo conseguir que se comprenda que cuando se pierde la vida de un mozambicano, se reduce el potencial colectivo, se reduce la capacidad colectiva de creación de un Mozambique mejor para todos?

¿Cómo lograr el reconocimiento y la aceptación de las necesidades y derechos del Otro, así como de los daños y sufrimiento infringidos mutuamente? ¿Cómo terminar

con la verdad dogmática y fundamentalista, que excluye al Otro, usándolo apenas como superficie para la proyección de su agresión?

¿Cómo instalar una cultura de convivencia basada en el respeto por las diferencias, en el respeto por los Derechos Humanos, que permita la reconstitución de la confianza en sí mismos, en el Otro y en la autoridad, permitiendo a la FRELIMO y la RENAMO adquirir conciencia de que esos valores tienen como objetivo protegerlas de la violencia contra los otros y, al mismo tiempo, de la violencia contra ellas mismas?

Yannis Stravakakis (citado por Fuks, 2010, p. 177) se refiere a la necesidad de no olvidar los horrores de la 2 Guerra Mundial, al escribir que al tomar “conciencia de lo que sucedió a los judíos, gitanos y homosexuales, se torna posible preguntar: ¿puedo ser yo la próxima víctima”. En Mozambique podemos decir que una guerra entre la FRELIMO y la RENAMO puede atentar contra la vida, no sólo de los miembros de la FRELIMO y los de la RENAMO, sino de cualquier uno de nosotros. Al final, el conflicto terminado en 1992 costó casi un millón de vidas humanas, siendo 45% de ellas niños con edad menor a 15 años. Las víctimas del segundo conflicto en 2013 están aún por contabilizar.

Los resultados provisorios de las últimas elecciones en Mozambique revelan, aún si se confirma la victoria de la FRELIMO y de su candidato, que un largo porcentaje de los electores mozambicanos votó en la RENAMO. Un camino posible sería una mayor integración de la RENAMO en el gobierno del país, particularmente en las provincias del centro y norte de Mozambique, provincias donde una mayoría de los electores apuesta en este modelo de país. Otra posibilidad sería también la nominación de miembros de la RENAMO para dirigir parte de las empresas públicas, y porque no, de ocupar algunos lugares destacados en otros órganos del aparato central del estado. Esto permitiría la constitución de una gobernación con “checks and balances”, donde la oposición política y las personas que piensan de forma diferente al partido vencedor, puedan colocar sus conocimientos y capacidades para la construcción del bien común.

2) ¿Cómo conseguir una comunión de intereses entre la FRELIMO y la RENAMO?

En los discursos de los líderes de la FRELIMO y de la RENAMO se hace una valorización de la paz, de la unidad nacional, de la democracia y el desarrollo social y económico de la nación mozambicana. ¿Cómo conseguir que la FRELIMO y la RENAMO se asocien en un proyecto común? ¿Cómo tener un marco político donde el vencedor de las elecciones sea el pueblo y donde el partido con más votos coopere con los otros en el proceso de gobierno, tornándose la oposición una parte importante de ese proceso? ¿Cómo conseguir tener un Estado y sus instituciones que gobiernen y dirijan las elecciones, así como una policía y un ejército independientes de intereses

político-partidarios? ¿Cómo construir un Estado donde la justicia sea igual para todos? ¿Cómo construir una democracia que permita y hasta promueva alternancia de los partidos políticos en el gobierno? ¿Cómo construir un Estado con capacidad de contrariar los deseos de los gobernantes e impedirlos de colocarse por encima de la ley?

Las respuestas ciertamente implican también una ciudadanía activa, consciente y responsable.

En los últimos años en Mozambique, los ciudadanos han tenido un mayor acceso al saber, sea a través de la expansión del sistema de educación, sea por las campañas de educación cívica y electoral, por el trabajo político de los diferentes partidos y organizaciones de la sociedad civil, así como por los nuevos modos de comunicación mediáticos. Importa, no obstante, que este saber se traduzca en una posibilidad de tener conciencia y actuar. El acceso al saber debe ser de forma amplia y incondicional, huyendo a las tentativas de instrumentalización y manipulación por parte de ideales políticos totalitarios. Esta conciencia y acción se manifiestan en actos de ciudadanía.

Las manifestaciones por la paz realizadas a finales de octubre de 2013 en las ciudades de Maputo, Beira y Quelimane involucrando millares de ciudadanos pueden marcar un paso importante en el sentido de que los mismos se responsabilicen y comprometan a los políticos de la FRELIMO y RENAMO con la preservación de la paz en Mozambique. La marcha fue organizada por la Liga de los Derechos Humanos, en conjunto con otras organizaciones de la sociedad civil y credos religiosos, como reacción a la inestabilidad que Mozambique vive. Estas formas de activismo cívico se contraponen a los abusos del poder de sus detentores, haciendo presión para pasar de la justicia desigual para una justicia igual para todos.

La participación activa del ciudadano es un imperativo del proceso civilizatorio. Ser ciudadano implica que el mismo también tenga conciencia de que es sujeto de derechos y deberes. Derecho a la vida, a la libertad, a la propiedad y a la igualdad de derechos. Deber de contribuir para el buen funcionamiento de la sociedad, la nación y el Estado, promoviendo el bien común. La realización de los derechos civiles, políticos y sociales exige una lucha constante del ciudadano y la unidad de toda la ciudadanía para articular sus intereses y defender estos derechos frente a gobernantes y elites políticas.

A finales del 2013, en un seminario de científicos sociales denominado “Camino Mozambicano para la Constitución de la Democracia”, fue propuesta la prolongación del debate político hasta ahora restringido a la FRELIMO y la RENAMO, a otros sectores, partidos políticos, los diferentes grupos sociales, religiosos y profesionales, para reforzar la ciudadanía y consolidar la democracia, tornándolo más inclusivo. Una posibilidad sería la realización de una Convención Nacional, un mecanismo que tiene alguna experiencia de suceso en contextos de crisis en otros lugares, también en el continente africano. Este

debate podría valerse de dos instrumentos-llave, como la Agenda 2025 y el MARP, que ofrecen cuadros de participación amplios y no limitados a un dominio político-partidario y podría tener como objetivo la construcción de un Pacto Nacional por la Paz.

Una convención de este género u otras iniciativas similares posiblemente permitiesen romper con el presente sinfín de acusaciones mutuas y atribuciones de culpa al otro, entre la FRELIMO y la RENAMO. Podrían también contribuir para el reconocimiento y la aceptación de las necesidades y derechos del Otro, así como de los daños y sufrimiento infligidos mutuamente. Importa que la FRELIMO y la RENAMO se reconozcan como socios para el desarrollo de Mozambique, socios en la preservación de la paz y que ambos deban tener una intolerancia constitucional a la guerra y al uso de la violencia para resolución de conflictos políticos.

La propuesta de la RENAMO de mediación y observación nacional e internacional de las negociaciones que mantienen con la FRELIMO puede también permitir forzar a ambas al reconocimiento de esta “tercera” entidad o posición basada en valores civilizatorios y de los derechos humanos.

Por otro lado, importa mantener presentes los costos de la guerra, mostrando que la paz es la única alternativa. Iniciativas como museos y otros actos que mantengan en la memoria colectiva los costos de la guerra trabada entre la FRELIMO y la RENAMO pueden ser una alternativa a explorar como forma de mantener vivo el miedo de las consecuencias de una guerra futura. Esto debe ocurrir como un proceso social que posibilite y estimule el reconocimiento de la realidad traumática por la sociedad como un todo. En este sentido Freud, reconociendo la importancia de una cultura de paz, la imposibilidad de una humanidad pacificada con el bien, escribió que todo aquello que trabaja por el desarrollo de la cultura y para el reconocimiento de los males causados por la guerra trabaja también contra la guerra (Freud, 1976/1930).

Importa revisitar el pasado y la historia, asumiendo responsabilidad por ella, como “Sujetos” de la misma. La historia de Mozambique debe permitir que tanto la FRELIMO como la RENAMO se revean en ella y que sus contribuciones para el crecimiento de la nación mozambicana sean reconocidos y sus héroes sean los héroes comunes de la nación.¹⁹

Los mozambicanos pueden ir siguiendo métodos indirectos para combatir la guerra a través de la estimulación de la actuación de Eros, el antagonista de Tánatos,

¹⁹En el momento en que escribía este artículo, ocurrió la muerte de Eusébio da Silva Ferreira. Portugueses y ciudadanos de otros países de los más diversos cuadrantes de vida deportiva, social, política y económica se reunieron en manifestaciones de duelo y pesar para evocar la vida y obra de aquel considerado un gran patriota portugués, una “referencia de la hermandad entre Mozambique y Portugal”, un “genio del deporte”, “rey del fútbol portugués”. Mozambique debe construir más Eusébios, no sólo en el deporte, sino también en el emprendedurismo, la educación, la salud y otras áreas. Estos nuevos Eusébios serán los nuevos símbolos de la mozambicanidad, unidad y orgullo nacionales.

profundizando los lazos emocionales humanos entre todos de acuerdo con la máxima “ama a tu prójimo como a ti mismo” y motivando la identificación que los aproxima y genera la comunión, el compartir el espacio común que es Mozambique, no sólo como un espacio físico, pero también un espacio social, económico y político. Compartir y construir la utopía común de paz, fraternidad y igualdad de derechos y oportunidades para todos.

Freud escribió que una posible contribución del psicoanálisis a la preservación de la paz podría ser “fortalecer el ego, hacerlo más independiente del superego,(...) de manera de apropiarse de nuevas partes del Id.” Wo es war, soll ich werden “donde el id estaba, debe estar el ego” (Freud, 1933/1976 p. 74). En el de la guerra en Mozambique, resulta de interés parafrasear a Martín-Báro, refiriendo que la fuerza de la razón no debe ser sustituida por la razón de la fuerza.

¿Será que en Mozambique la FRELIMO y la RENAMO pensarán que pierden algo con los avances de la transición pós-conflicto o podrán conseguir tornarlos duraderos?

REFERENCIAS

- AIM (2013) “Ministério de la Defesa confirma presencia de homens armados en Homóine”. Disponible en: <http://noticias.sapo.mz/aim/articulo/9130107012014225836.html>. (Accedido el 26 de Diciembre de 2013)
- ASDI (2007) Un Perfil de las Relaciones de Género. Edición Actualizada de 2006. Para la Igualdade de Género en Mozambique. Maputo. Dísponível en: www.escoladefeminismo.org/IMG/pdf/Genero_en_Mocambique.pdf (Accedido el 26 de Diciembre de 2013)
- Benjamin, J (2005) De las moralische Dritte als Ausweg der Täter-Opfer-Beziehung: Wirkung, Initiative und Verantwortung in der Psychoanalyse. Giessen. Editora?
- Bredenkamp, H. (2003) Thomas Hobbes, Der Leviathan. De las Urbild des modernen Staates und seine Gegenbilder. 1651 - 2001. ISBN 3-05-003758-X. (Zur Ikonographie des Frontispiz), Berlin.
- Brito, L (2008) “Una nota sobre voto, abstención y fraude en Mozambique”. Discussion Paper nº 04/2008. Maputo, IESE.
- CanalMoz (2005) “FIR abre fogo contra caravana de celebración de la vitória del MDM en Quelimane y mata un cidadão”. Disponible en: http://macua.blogs.com/mozambique_para_todos/2013/11/fir-abre-fogo-contra-caravana-de-celebra%C3%A7%C3%A3o-de-la-vit%C3%B3ria-del-mdm-en-quelimane-y-mata-un-cid%C3%A3o.html. (Accedido el 26 de Dezembro de 2013)
- Dawes, La. & La. Honwana (1996). “Children, Culture and Mental Health: Interventions in Conditions of War” In: B. Efraime Junior et al., Children, War and Persecution – Rebuilding Hope. Maputo, Rebuilding Hope, pp. 74-82.
- Dhlakama, La. (2012) “Government Proposes Further Dialogue, Renamo Declines”. Disponible en: http://article.wn.com/view/2013/11/23/Government_Proposes_Further_Dialogue_Renamo_Declines/#/video (Accedido el 26 de Dezembro de 2013)
- Efraime Jr., B.; Errante, Y. (2010) “Reconstruindo la Esperanca en la Isla Josina Machel: En dirección la un modelo de intervención psicoterapeutica culturalmente mediado”. In: TRIEB, IX (1-2), 203-232. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Psicoanálisis del Rio de Janeiro, Imprinta.
- Enoque, M. (2013) VIII Sessão Ordinária de la VII Legislatura, 20 de Dezembro de 2013, Chefe de la Bancada Parlamentar de la Renamo. Maputo. Parlamento de la República.
- Errante, La. (1999). “Peace Work las Grief Work in Mozambique and South Africa: Post-conflict Communities las la Context for Child and Youth Socialization.” Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 5(3), 261-279.
- Freud, S. (1976b/1915) “Totem y tabu”. In: Obras psicologicas completas de Sigmund Freud, vol 13. Buenos Aires, Amorrortu.

- Freud, S (1920/1987) Além del princípio del prazer. In: Edicao Standard brasileira de las obras psicológicas completas de Siegmund Freud, (vol 18), 2. Edición, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976/1930) “El masestar en la cultura”. In: Obras psicologicas completas de Sigmund Freud.vol. 21. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S (1976a/1933 [1932]) “Por qué la guerra”? In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. vol. 21. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1974/1915). Thoughts for the Times on War and Death. vol. XIV. Londres, Hogarth Press.
- Freud, S. (1937) “Novas conferencias de introducción la psicoanálisis” En Obras Completas, vol. XXII, (1986) Buenos Aires, Amorrortu Editores
- Fuks, B. (2010) “Por que la Crueldade”? TRIEB, vol. IX, (1- 2). 163-180. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Psicoanálisis del Rio de Janeiro, Imprinta.
- Goldenberg, R (2006). Política y Psicoanálisis. Coleccao Passo-La-Passo. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor Ltda
- Guebuza, Y. (2013) Informação Anual del Chefe de Estado, Armando Guebuza, à Assembleia de la República sobre la Situação Geral de la Nación. Disponible en: <http://www.presidencia.gov.mz/index.php/noticias/654-informacao-anual-del-chefe-de-estado-su-excelencia-armando-emilio-guebuza-la-assembleia-de-la-republica-sobre-la-situacao-geral-de-la-nacao> (Accedido el 26 de Diciembre de 2013)
- Hanlon, J. (2013) FRELIMO vence en Mocuba. Boletim sobre el processo político en Mozambique Número EA 52 – 23 de Noviembre, Maputo: CIP
- Honwana, La. M. (1997) “Healing for Peace: Traditional Healers and Post-War Reconstruction in Southern Mozambique”. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* (3), 293-305.
- Jimenez, J. (2010) “Soiopolitische gewalt: psychosoziale Strategien und Massnahmen zur Wiedergutmachung – der Fall Chile”. In: *Psyche – Z. Psychoanal.* 64, pp. 336-352, Stuttgart.
- Lusa & Publico (2013) “Marcha fue organizada por la Liga de los Direitos Humanos, en conjunto con outras organizaciones de la sociedade civil y confissiones religiosas, en una reacción à instabilidade que Mozambique vive”. Disponible en: <http://www.publico.pt/mundo/noticia/milhares-de-pessoas-manifestamse-en-maputo-contraraptos-y-guerra-1610884> [Accedido el 02 de Enero de 2014]
- Martín-Baró, I. (1990) “Guerra y salud mental”. In:I. Martín-Baró (ed) *Psicologia social de la guerra*. El Salvador , UCA Editores., pp. 23-40
- Marinho, N. (2005) “Barbárie, terrorismo y Psicoanálisis”. Disponible en: febrapsi.org.br/publicacoes/articulos/xx_cbp_ney.doc (Accedido el 02.de Enero de 2014)
- EL País “FIR assalta sede de la Renamo en Nampula y captura 34 ex-guerrilheiros”. Disponible en: <http://opadres.sapo.mz/index.php/politica/63-politica/19392-fir-assalta-sede-de-la-renamo-en-nampula-y-captura-34-ex-guerrilheiros.html> (Accedido el 26 de Diciembre de 2013)

- EL País “Ministro de la Defensa esclarece negocio de navios y migues”. Disponible en: <http://opadres.sapo.mz/index.php/politica/63-politica/27433-ministro-de-la-defesa-esclarece-negocio-de-navios-y-migues.html> (Accedido el 26 de Diciembre de 2013)
- Punamäki, R. L. (1989) “Factors Affecting the Mental Health of Palestinian Children Exposed to Political Violence”. *International Journal of Mental Health*. 18, 63-79.
- Radio Mozambique (2014) CNE submete dossier de las elecciones al CC. Disponible en : <http://www.rm.co.mz/index.php/outras-noticias/item/8259-cne-submete-dossier-de-las-eleicoes-al-cc.html> (Accedido el 4 de Noviembre de 2014).
- RENAMO (2011) “Encontro con Guebuza”. Disponible en: <http://www.renamo.org.mz/index.php/79-home-articulos/86-starting-up> (Accedido el 26 de Diciembre de 2013)
- RENAMO (2012) “Situación Conflituosa en Nampula”. Disponible en: <http://www.renamo.org.mz/index.php/articulos/jsdocumentation/article/article/2/2> (Accedido el 26 de Diciembre de 2013)
- RENAMO (2013) “Renamo responde la violencia por saturación”. Disponible en: <http://www.renamo.org.mz/index.php/noticias/171-renamo-responde-la-violencia-por-saturacao> (Accedido el 26 de Diciembre de 2013)
- SAPO (2014) “Ratificado cessar-fogo entre Armando Guebuza y Afonso Dhlakama”. Dipsonível en: <http://noticias.sapo.mz/info/articulo/1408157.html> (Accedido el 04 de Novembro de 2014)
- Serra, C. (2009) “48 pessoas en una cela de 8m2”. Disponible en: http://oficinadesociologia.blogspot.com/2009_03_01_archive.html [Accedido el 26 de Diciembre de 2013]
- UNICEF (1989) *Children on the front line: The impact of apartheid, destabilization, and warfare on children in Southern Africa*. Switzerland, UNICEF.
- Ventura, D.; Seitenfus, R (2005). *Un diálogo entre Einstein y Freud: por que la guerra?* Santa Maria: FADISMA, 2005.
- Vines, La. (1991) *RENAMO: From Terrorism to Democracy in Mozambique?* York, Center for Southern African Studies, University of York.
- Winicott, D. (1962) *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.

LA REBELDÍA ZAPATISTA COMO ARMA Y PAUTA PARA
LA CRÍTICA DE LA DISCIPLINA PSICOLÓGICA¹

David Pavón-Cuéllar, **(MÉXICO)**

INTRODUCCIÓN: MÁS ALLÁ DEL ZAPATISMO COMO OBJETO DE ESTUDIO

Desde su insurrección de 1994 en el estado mexicano de Chiapas, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ha interesado a numerosos investigadores en el campo de la psicología, particularmente en sus especialidades social y política. Se ha estudiado el zapatismo de manera directa en sus aspectos identitarios y constitutivos-organizativos (Gadea, 2000; González Pérez, 2005; Guerrero, 2006), estratégicos y discursivos-comunicativos (Kistner, 2005; De Sousa, 2009; Pavón-Cuéllar et al., 2009), o transformadores y reivindicativos-interactivos en relación con otros actores colectivos, como la sociedad civil, el gobierno mexicano y las comunidades indígenas (Mota, 1999; Araiza Díaz, 2004; Vázquez Ortega, 2005; Liht, Suedfeld y Krawczyk, 2005). El EZLN también ha sido abordado indirectamente a través de la mediación perceptiva-representativa de periodistas (Gutiérrez, 2002; Serrato Sánchez, 2005), estudiantes (Rodríguez Cerda, 1995) y ciudadanos en general (Acosta Ávila y Uribe Patiño, 1995).

Tomado como objeto de estudio, el movimiento zapatista sólo ha sido examinado en aquellos aspectos y a través de aquellas mediaciones que actualmente resultan relevantes para la investigación en el ámbito académico de la psicología. Los estudiosos han acudido al zapatismo como a un rico yacimiento de materiales confirmatorios para sus investigaciones. Al penetrar en semejante mina de oro, como era de esperarse, cada investigador ha encontrado lo suyo, lo que buscaba, lo que necesitaba explotar, es decir, la evidencia que le ha permitido proveer sus conceptos de un correlato objetivo y así validar sus teorías, verificar sus hipótesis, ejemplificar su visión del mundo, justificar algunos de sus prejuicios y legitimarse como estudioso de una realidad concreta y no sólo de sus abstracciones especulativas.

El problema es que han sido precisamente las ideas abstractas en su generalidad, como componentes de los edificios teóricos psicológicos, las que parecen haberse materializado en el zapatismo estudiado en el ámbito académico. De ahí que se haya terminado creyendo que son los conceptos de la psicología los que reflejan la realidad que los refleja. Los estudiosos del zapatismo han acabado imaginando, en otras palabras, que su psicología corresponde verdaderamente a su objeto de estudio.

En lugar de reducir el EZLN a un simple objeto, podemos respetar su condición de sujeto que no sólo actúa con gestos y palabras, sino que reflexiona sobre su propia actividad y sobre todo aquello con lo que se relaciona de algún modo a través de ella. Estaremos entonces en condiciones de reconocer que los zapatistas no dejan

¹ El presente capítulo se inserta en un proyecto de psicología crítica zapatista en el que se trabaja con Mihalís Mentinis (Universidad de Creta) y en el que se ha contado con el valioso apoyo de la estudiante becaria Jocelyn Arroyo-Ortega (Universidad Autónoma de Coahuila).

de estudiar lo que les rodea y les concierne, así como tampoco dejan de estudiarse a sí mismos además de ser estudiados por los psicólogos y por otros profesionales del ámbito académico. El zapatismo, en efecto, no sólo puede ser visto como un objeto de estudio, un objeto susceptible de ser estudiado por quienes se arrojan el privilegio de investigar y conocer el mundo, sino que también puede ser concebido como un sujeto estudioso, capaz de investigar e investigarse por sus propios medios, apto para conocer el mundo y conocerse a sí mismo con su propio enfoque y con su propio método, preparado para estudiar y estudiarse a través de su propia forma de estudio.

La forma de estudio propuesta por el EZLN se ve subsumida generalmente bajo un objeto de estudio en el que se reabsorbe y se neutraliza todo lo subjetivo y estudioso que hay en el zapatismo. El pensamiento zapatista, lo zapatista pensante, se torna lo pensado por el pensamiento invasivo y despreciativo del investigador universitario. Los endebles conceptos de la jerga científica suplantando los vigorosos términos de la retórica insurrecta. El peligroso discurso analítico del activista social ya no es, en definitiva, más que lo analizado en el inofensivo discurso también analítico del científico social. Es así como los investigadores en la psicología y en otros campos han sustituido la perspectiva zapatista por otras ópticas académicas autorizadas. Al hacerlo, han mutilado al zapatismo, extirpando brutalmente de él todo aquello que podría llegar a competir con su oficio de investigadores, es decir, aquello que podría encender la mecha de la revuelta zapatista en el interior mismo del mundo académico.

La mayoría de los estudiosos de los zapatistas, por más que simpaticen con su objeto, no dejan por ello de verlo como un simple objeto y no parecen estar dispuestos a ceder nada en el terreno del monopolio académico sobre la subjetividad estudiosa. Después de todo, hay que salvaguardar el ejercicio de la profesión, continuar detentando nuestro saber y su poder, proteger los hilos invisibles que nos unen a lo mismo contra lo que lucha el EZLN e impedir que hombres comunes de la calle o guerrilleros de la selva se improvisen investigadores, estudiosos, pensadores, universitarios, colegas.

El gremio se encierra, se atrinchera y defiende sus privilegios, pero no puede evitar que haya ciertos agremiados que lo desconozcan, opten por la gente de afuera y asuman las consecuencias de la máxima zapatista de dar voz a los sin voz en el mundo académico. En el caso específico de la psicología, hay quienes han optado por inspirarse del zapatismo para cuestionar o reconstituir la disciplina (Weber, 2002; Santiago Vera, 2007; Mentinis, 2010; Pavón-Cuéllar et al., 2013; Pavón-Cuéllar, 2014). El principio rector ha sido el de aprender algo del zapatismo, dejándose guiar y transformar por él, en lugar de explotarlo como fuente de materias primas para la reproducción de lo que siempre se ha enseñado en la disciplina psicológica, es decir, lo que de cualquier modo se estaría enseñando aun si no hubiera ocurrido la revuelta de enero de 1994.

Paralelamente a su explotación como objeto de estudio, el EZLN está empujando a abrirse camino como portador de una original forma de estudio en el campo académico de la psicología. Son pocos los pasos que ha dado, pero permiten prever que su irrupción en este campo, al igual que en otros, habrá de ser irremediablemente disruptiva y conflictiva. Enfrentándose con las rígidas estructuras de la disciplina psicológica, el zapatismo no puede sino mostrar su aspecto más acentuadamente insurrecto y revolucionario. Es así como esperamos que aparezca en las siguientes páginas, en las que lo haremos intervenir, para ser más precisos, como arma y pauta para la crítica de la disciplina psicológica, es decir, como cuadrante de orientación y como arsenal de recursos argumentativos para lidiar críticamente con los enfoques dominantes en la psicología técnico-profesional y científico-académica.

Tras mostrar cómo la función disciplinaria de la psicología puede ser desafiada por el elemento rebelde zapatista, retomaremos las configuraciones ideológico-psicológicas señaladas, rebatidas y discutidas en el discurso del EZLN, e intentaremos elucidar cómo podrían llegar a manifestarse en la psicología practicada como profesión e investigada o enseñada en el mundo universitario. Seguidamente abordaremos algunas de las aserciones críticas que el EZLN ya dirigió de manera explícita contra el trabajo académico en general, en el contexto mexicano y en el momento actual, y apreciaremos cómo pueden aplicarse al campo de la disciplina psicológica. Terminaremos por considerar cómo la rebeldía zapatista no podría superar su aportación crítica y contribuir positivamente a la reconstrucción de la psicología sino al ir más allá del plano teórico psicológico, adentrándose en un terreno práctico en el que lo reconstruido aparecería también subvertido, trascendido, convertido en una suerte de metapsicología.

REBELDÍA ZAPATISTA Y DISCIPLINA PSICOLÓGICA

¿Cómo reconstruir nuestra psicología sin atrevernos primero a subvertirla? No debería ser ni siquiera necesario evocar el texto clásico de Fals Borda (1968) para “justificar” aquí la “subversión” como una condición de posibilidad para la “reconstrucción” (pp. 388-391). Para darle su lugar a otra psicología, debemos empezar por desalojar la que tenemos, dismantlarla, deshacernos de ella. Debemos liberarnos totalmente de su presencia masiva e invasiva o al menos liberarla selectivamente de todo aquello que pudiera ser incompatible con el modelo psicológico alternativo al que aspiramos.

La opción liberadora selectiva es la que Ignacio Martín-Baró (1986) eligió al considerar que la realización de su proyecto de una “Psicología de la liberación” para Latinoamérica estaba condicionado por una “liberación previa de la Psicología”

existente en esta parte del mundo (p. 302). Según Martín-Baró, en efecto, la disciplina psicológica latinoamericana debería liberarse de tres órdenes de cadenas: el “mimetismo cientista”; paradigmas epistemológicos inadecuados como el positivismo, el “idealismo metodológico”, el individualismo, la “visión homeostática” y el ahistoricismo; y los “falsos dilemas” alma-ciencia, humanismo-materialismo y reacción-progresismo (pp. 287-295). Tras desembarazarse de tales cadenas, la psicología liberada podría ser liberadora para las mayorías populares latinoamericanas.

Resulta difícil imaginar qué nos quedaría de una psicología que lograra liberarse de todas aquellas cadenas a las que se refiere Martín-Baró: cadenas que no sólo han esclavizado la psicología, sino que la han constituido y le han permitido operar como ha operado hasta hoy en día. Quizá la única y última reminiscencia de la psicología que subsistiría en la psicología sin cadenas, la ya liberada, sería el meollo mismo del problema, no el elemento esclavizado, sino el elemento esclavizador inherente a la psicología. Me refiero a la propensión a psicologizar lo social y lo político, la psicología misma revelada como pura psicologización ideológica y disciplinaria, es decir, la cadena del psicologismo que mantenía unidas todas las demás cadenas, la del cientismo, la del positivismo, la del individualismo y las otras. Cabe preguntarse, desde luego, si la cadena psicológica, por más liberada que esté, puede servir para liberar al pueblo de otras cadenas. Aun si así fuera, ¿no sería sólo al precio de mantenerlo encadenado a la psicología?

Quizá la cadena psicológica nos parezca insignificante en comparación con las demás cadenas de las que deben liberarse las mayorías populares latinoamericanas. Ante la opresión de nuestros pueblos miserables, explotados y alienados, ¿qué nos importa la psicologización? ¿Qué importancia tiene que una psicología sea psicología mientras pueda ser liberadora? En este caso, el fin parece justificar el medio. ¿Pero cómo utilizar el medio psicológico sin terminar cumpliendo su propósito intrínseco? Althusser (1965) nos advertiría que no podemos “servirnos” de una ideología sin “someternos a ella” (p. 262).

¿Cómo usar la psicología sin terminar siendo usados por ella? ¿Acaso la psicología, por más que se libere a sí misma y por mejores que sean sus intenciones liberadoras para el pueblo, no acabará contribuyendo siempre de algún modo, como dispositivo ideológico y disciplinario, a mantener las cadenas opresivas? ¿Acaso el encadenamiento psicológico no compromete así todo el proyecto emancipatorio de Martín-Baró? Esto es lo que parece pensar Ian Parker (2010) al advertir el peligro de que la psicología de la liberación vehicule formas de “psicologización” que son compatibles con la “subjetividad neoliberal” y con la “psicología europea y estadounidense”, que van a contracorriente de la liberación y que sólo podrán llegar a ser evitadas al conseguir que el proyecto de Martín-Baró se libere “de la psicología”, permitiendo que “no sea psicología, sino algo mejor” (pp. 236-237).

¿Qué podría ser la psicología de la liberación que fuera algo mejor que psicología? El propio Martín-Baró (1986) parece presentir la respuesta cuando presenta su proyecto en términos de liberación, desalienación, visión “desde abajo”, politización, transformación, desideologización, “recuperación de la memoria histórica” y “potenciación de las virtudes de nuestros pueblos” (pp. 296-302). Para poder ser y hacer todo esto, la psicología de la liberación debe ser efectivamente algo mejor que psicología: debe ser lucha popular, acción colectiva en la historia, movimiento social de liberación, incluso guerrillero como el zapatista.

Desde hace ya varias décadas, los frentes y ejércitos latinoamericanos de liberación han permitido luchar colectivamente, como pueblo insurrecto, por la realización de ideales que tienden por sí mismos, por su propio ímpetu y por su propia amplitud, a desbordar los cauces de corrientes liberacionistas comprometidas como la teología, la filosofía, la sociología y la psicología de la liberación. Estos cauces no han podido contener todo aquello que se genera en su interior, lo que ha sido puesto de manifiesto, por ejemplo, en las experiencias de curas guerrilleros como Camilo Torres Restrepo y Gaspar García Laviana. Uno y otro sólo pudieron llevar el proyecto de la teología de la liberación hasta sus últimas consecuencias a través de su lucha en ejércitos de liberación, el ELN colombiano y el sandinista nicaragüense, respectivamente. Estos movimientos de liberación, lo mismo que el zapatista mexicano años después, han demostrado ser también los agentes más efectivos para cumplir cabalmente los propósitos de la psicología de la liberación.

En el caso mexicano en particular, hay que señalar que los zapatistas no sólo se han destacado como guerrilleros, oradores, comunicadores y movilizadores, sino también como excelentes psicólogos de la liberación. Casi podríamos decir que se han distinguido como los mejores seguidores de Martín-Baró en el país. Ellos han sido, en efecto, quienes han tenido mayor éxito en la ejecución práctica de las tareas que Martín-Baró encomendó a la psicología de la liberación, a saber, la desalienación, la emancipación, la visión desde abajo, etc. En el actual contexto mexicano, todas y cada una de tales tareas han sido admirablemente realizadas a través de algunas de las grandes hazañas del EZLN: la desalienación y emancipación de sujetos movilizadores contra su opresión y enajenación en el capitalismo y el neoliberalismo, la visión desde el abajo indígena y campesino como perspectiva de análisis de la realidad, la politización y transformación de la sociedad civil sensibilizada en México y en el extranjero, la desideologización de la misma sociedad a través de la difusión de informaciones e interpretaciones diferentes de las dominantes, la recuperación de la memoria de auténticas luchas revolucionarias como la del propio Emiliano Zapata y la potenciación de la dignidad, la resistencia, la solidaridad, la rebeldía y otras peligrosas virtudes del pueblo

mexicano y específicamente de los pueblos indios. Todo esto, que forma parte de aquello por lo que podríamos elogiar a los zapatistas en México, es precisamente aquello mismo que Martín-Baró prescribe como tareas para los psicólogos de la liberación.

¿Acaso no es revelador que las tareas de la psicología de la liberación puedan cumplirse tan eficazmente a través de un movimiento social de liberación como el EZLN? Esto podría confirmar que el proyecto de Martín-Baró sólo puede concretarse plenamente cuando es algo mejor que la psicología. Sin embargo, al ser algo mejor que la psicología, el proyecto concretado ya no es psicología. Las hazañas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, por ejemplo, ya no constituyen simplemente logros de la psicología de la liberación.

Por una significativa paradoja, la mejor psicología social de la liberación ya no es exactamente una psicología social de la liberación, sino algo mejor: un movimiento social de liberación como el zapatista, desplegado a través de sus gestos y palabras, sus incursiones guerrilleras y comunicacionales, sus formas de acción colectiva y organización comunitaria, sus bases de apoyo y sus redes solidarias, sus Aguascalientes y sus Caracoles, sus Municipios Autónomos y sus Juntas de Buen Gobierno, encuentros como los Intergalácticos y el Festival Mundial de la Digna Rabia, etc. Todo esto ha realizado lo que ni siquiera nos atreveríamos a soñar entre psicólogos identificados con el proyecto de Martín-Baró.

Quizá los zapatistas, después de todo, sean de verdad los mejores psicólogos de la liberación en México. Pero lo son precisamente porque no son psicólogos, sino guerrilleros, combatientes y luchadores sociales. Ni siquiera sería correcto decir que son individuos como los psicólogos, como los académicos o profesionistas aferrados a su nombre y rostro, sino que son entes colectivos sin rostro y sin nombre, comunidades en resistencia, comités y asambleas, grupos movilizados y organizados para la transformación social, para la liberación, para la desalienación y desideologización.

Los zapatistas no son psicólogos y lo que hacen es totalmente diferente de lo que hacemos nosotros los psicólogos. Además, en el plano estratégico-metodológico, lo hacen de otro modo. Podríamos plantear su absoluta otredad como simples diferencias relativas de grado, lo que nos haría decir, en términos aproximativos y muy discutibles, que los zapatistas, en comparación a los psicólogos, hacen lo que hacen de modo más colectivo, menos anclado y remunerado individualmente, menos adaptado y acomodado al orden establecido, menos viciado por complicidades con el poder, menos institucionalizado, pero simultáneamente más politizado, aunque también menos ideologizado, menos instrumentalizado por el sistema económico y político, menos controlado y automatizado, menos disciplinado, menos psicologizado.

En lugar de intentar disolver la diferencia en un espectro de mayor a menor grado, tal vez habría que atreverse a considerar la actividad militante del zapatismo como lo contrario de la psicología. Esto parece más acertado y más realista, más fiel a

la realidad. Es claro, en efecto, que la rebeldía zapatista constituye un tipo de subversión, de indisciplina, que resulta diametralmente opuesto a la disciplina psicológica. La desideologización emprendida por el EZLN también se orienta contra ideologías como la psicológica. Y persisten, desde luego, todas las demás contradicciones entre los nombrados y los sin nombre, entre los rostros y los sin rostro, entre lo individualizado y lo colectivizado, entre lo adaptado y lo desadaptado, entre lo acomodado y lo incómodo, entre lo institucionalizado y lo clandestino, entre lo despolitizado-psicologizado y lo repolitizado-despsicologizado, etc.

Las contradicciones entre lo zapatista y lo psicológico, aunadas a la oposición básica entre el aspecto disciplinario-ideológico de la psicología y la indisciplina-desideologización en el zapatismo, favorecen y justifican el empleo de la rebeldía zapatista como arma y pauta para la crítica de la disciplina psicológica. La psicología profesional y académica, tal como la conocemos hoy en día, resulta demasiado incompatible con el zapatismo como para poder entrar en contacto con él sin que se le ponga en tela de juicio. Digamos que la disciplina, de entrada, se ve replicada por contraste. Además de verificar esta réplica en las siguientes páginas, intentaremos fundamentarla en la impugnación explícita, sólida y elaborada, en la que el EZLN cuestiona con sus propios términos, a través de su propio discurso, quizá no exactamente la disciplina psicológica, pero sí algunas de sus implicaciones ideológicas. El resultado será un primer esbozo de la propuesta crítica rebelde, anti-disciplinaria y anti-psicológica, de lo que sólo con reservas puede recibir la designación de psicología zapatista de la liberación.

LAS PSICOLOGÍAS CRITICADAS POR EL EZLN Y SUS EXPRESIONES CIENTÍFICAS DISCIPLINARIAS

Hay que empezar por subrayar que el cuestionamiento zapatista de la disciplina psicológica no existe aún como tal, en realidad o en acto, sino sólo en potencia o de manera virtual. Es algo por hacer: algo que todavía debe realizarse, activarse o actualizarse, lo que sólo será posible al inferirlo y reconstituirlo a partir de los pasajes discursivos en los que el EZLN cuestiona ciertas configuraciones ideológicas de carácter psicológico subyacentes a nociones y orientaciones de la actual psicología científico-académica y técnica-profesional. Tales configuraciones, tal como se nos han presentado al desplegarlas y examinarlas anteriormente, constituyen por sí mismas auténticas psicologías, complejas representaciones descriptivas y explicativas del psiquismo humano, generalmente bien fundamentadas y elaboradas, pero profanas y empíricas, es decir, no profesionalizadas y desprovistas en sí mismas de cualquier dignidad científica o

legitimación epistemológica, lo que no les ha impedido penetrar y operar en cada fibra del entramado personal, social y cultural (Pavón-Cuéllar y Arroyo-Ortega, 2014).

El EZLN se interesa en las mencionadas ideologías psicológicas, reconstruyéndolas y criticándolas a profundidad, porque las considera componentes importantes de aquello contra lo que lucha, responsabilizándolas parcial o totalmente del comportamiento del mal gobierno, del funcionamiento perverso del sistema neoliberal y de toda clase de vicios atribuidos a diversos sectores de la sociedad. Es junto con tales expresiones sociales, económicas, políticas y gubernamentales de las configuraciones ideológico-psicológicas denunciadas por los zapatistas, en el mismo nivel, en donde hay que situar sus expresiones científicas, académicas y profesionales, que nosotros detectamos en la disciplina psicológica estudiada en las universidades y practicada en ámbitos clínicos, empresariales, industriales, sociales, comunitarios, etc.

A partir de nuestros análisis previos de las impugnaciones de ocho psicologías ideológicas en el discurso del EZLN (Pavón-Cuéllar et al., 2013; Pavón-Cuéllar, 2014; Pavón-Cuéllar y Arroyo-Ortega, 2014), intentaremos conjeturar a continuación las expresiones científicas disciplinarias de cada una de tales psicologías, así como los posibles cuestionamientos que podrían merecer de los zapatistas:

1. La psicología conformista se expresa en cualquier tendencia psicológica o psicoterapéutica en la que siga ensalzándose, prescribiéndose y favoreciéndose la adaptación o el ajuste a la realidad, la evitación del conflicto, la aceptación de las circunstancias y la consideración exclusiva de la propia comodidad individual (v.g. Hartmann, 1958; Lazarus, 1991). En este adaptacionismo individualista repolitizado como “conformismo”, los zapatistas denunciarían cierta forma de “egoísmo” y “cinismo” en la que “no me importan los demás sino sólo yo” (Marcos, 1998d, párr. 83; 2001a, párr. 59), así como el “servilismo” (1998d, párr. 79), la “falsa comodidad de la rendición” (1998c, párr. 32), la subordinación al poder y la resignación a “las migajas” que caen de la mesa de los poderosos (EZLN, 1996c, párr. 35)

2. La psicología despótica justifica el trabajo de psicólogos o psicoterapeutas que buscan el empoderamiento y liderazgo de los individuos, la creación de personas voluntariosas y asertivas, el desarrollo de los aspectos interesados, ambiciosos y calculadores de la personalidad, y el confinamiento de las facultades intelectuales a la esfera unilateral de la fuerza y voluntad individual, superando reciprocidades sociales, identidades supraindividuales, escrúpulos culturales e imperativos de solidaridad o compromiso comunitario, así como cualquier otro límite para la expansión de la personalidad (v.g. Zimmerman,

1995; Spreitzer, De Janasz y Quinn, 1999). Los zapatistas advertirían que se promueve así en los sujetos un comportamiento asocial, prototípico del capitalismo individualista neoliberal, en el que se tiende a sacrificar el “respeto y dignidad” del otro (Marcos, 1998d, párr. 91), se opta por “vencer” en lugar de “convencer” (1995a, párr. 7) y se hace que “la ley que funcione sea la del más fuerte y no la de la razón” (1995b, párr. 26), ya que no se respeta el principio racional de reciprocidad social, el “mandar obedeciendo”, sino que se tolera un “mandar sin obedecer” en el que se “manda sin razón”, con “la sinrazón de los que mandan mandando” (EZLN, 1994a, párr. 9).

3. La psicología desmemoriada subyace a los enfoques psicológicos o tratamientos psicoterapéuticos centrados en el propósito de acentuar las posibilidades abiertas en el futuro, lanzarse hacia el mañana y dejar atrás el ayer, superando añoranzas y arrepentimientos, culpas y rencores, deseos de venganza y de retribución (v.g. Melges, 1972; Bohart, 1993). Los zapatistas insistirían en que tal “desmemoria” no puede borrar el pasado sin borrar también el futuro, provocando así lo contrario de lo que busca, la “desesperanza” (Marcos, 2001b, párr. 12), y haciendo que nos resignemos a una situación en la que “no hay ‘antes’ ni ‘después’ del hoy”, y en la que nuestro mundo aparece como “eterno”, como el “único mundo necesario”, imposible de cambiar, sin alternativas, sin “un horizonte que vaya más allá del ‘ahora y aquí’ neoliberal” (1998d, párr. 28).

4. La psicología racista-discriminadora se ha puesto en evidencia en aquellas perspectivas pseudo-científicas psicológicas en las que se pretende justificar o demostrar que hay pueblos o entes raciales natural o circunstancialmente superiores, más inteligentes que otros, más avanzados o desarrollados en sus facultades intelectuales (desde Terman, 1916, y Brigham, 1923, hasta Rushton, 2010, y Lynn y Meisenberg, 2010). Los zapatistas explicarían cómo estas perspectivas parten de un desconocimiento de la singularidad cultural de los otros pueblos, disuelven las diferencias cualitativas en falsas desigualdades cuantitativas, y reducen la otredad a la inferioridad: otras “historias” a “mitos”, otras “doctrinas” a “leyendas”, otras “creencias” a “supersticiones”, otra forma de “ciencia” a “magia”, otro “arte” a “artesanía”, otra “lengua” a “dialecto” (EZLN, 2001f, párr. 17). Esto posibilitaría la denigración, la opresión y la segregación o la explotación del pueblo discriminado, ya que enseñaría y legitimaría que tan sólo se le mire al “mirar hacia atrás o hacia abajo”, que únicamente se le reconozca al “reconocer-se superiores”, y que sólo se le vea al “verlo sometido” (párr. 18-19).

5. La psicología sexista-androcéntrica se despliega en todas aquellas teorías psicológicas en las que la mujer sólo es considerada y evaluada en función del hombre, a partir de él y de sus prejuicios y caprichos particulares, desde su punto de vista y según su criterio, de tal modo que la feminidad, como simple objeto, se coloca en una posición inferior, periférica y subordinada con respecto al sujeto masculino puesto en el centro en torno al cual todo gravita (v.g. Freud, 1931, 1932; Kohlberg, 1981). Los zapatistas denunciarían aquí el “desprecio” hacia la mujer como “persona”, su despersonalización, su reducción a “cosa” u “objeto”, su confinamiento a un “rincón” teórico y conceptual que los académicos de sexo masculino “construyen para ella”, que le “obligan a habitar” y en el que debe “tomar el rostro que el poder desea y desprecia” (EZLN, 2001g, párr. 2). Es así como la mujer, lo mismo en la ciencia que en la realidad social, quedaría encerrada en un “microcosmos donde el varón la domina y determina” (Marcos, 1994e, párr. 68).

6. La psicología normalizadora-homogeneizadora no deja de operar a través de los ideales dominantes de comportamiento, pensamiento, afectividad o personalidad que la psicología impone a los sujetos como patrones o modelos de lo que debe ser, es decir, de lo que es normal, correcto, sano, equilibrado, benéfico, satisfactorio, deseable, adaptativo, humano, inteligente, sensato, desarrollado, maduro, pleno, etc. (desde Eysenck, 1953, y Fromm, 1955, hasta el DSM-5). Los zapatistas interpretarían críticamente esta normalización-homogeneización como un proceso indisociable del “proyecto de globalización” que busca la “homogeneidad” humana, que obedece “el mandato” de que “todos los colores se maquillen y muestren el deslucido color del dinero” (Marcos, 2003d, párr. 8) y que hace así que “las mayorías que forman los sótanos mundiales” sean vistas como “minorías prescindibles” (EZLN, 1996d, párr. 8) únicamente porque son “otras” y “diferentes” (Marcos, 1999d, párr. 34), porque no se dejan encerrar en la “cárcel cotidiana” de “la normalidad” (EZLN, 2001e, párr. 2), porque no corresponden a esta “normalidad fingida y convertida en bandera de intolerancia y segregación” (Marcos, 1999e, párr. 5), porque no son “iguales al modelo” que “se construye por quien es Poder” (2003d, párr. 23), porque le aparecen entonces al “Poder” como “fantasmas” que lo persiguen y lo asustan simplemente porque no “dependen” de él y porque tienen “su propia historia y esplendor” (2003f, párr. 81-82).

7. La psicología individualista-cuantitativa se manifiesta en los estudios psicológicos en los que el individuo es el único sujeto y en los que no hay más que datos primarios individuales, conductas y respuestas de individuos, psiquismos y rasgos psíquicos propios de cada individualidad, todos los cuales, una vez recolectados, permiten representarse un derivado social, como producto

secundario, al sumarse, promediarse y correlacionarse mediante métodos estadísticos (v.g. Osborne, 2008; Aron, Coups y Aron, 2012). Los zapatistas cuestionarían esta individualización y cuantificación porque no considera entes supra-individuales como la “historia”, la “colectividad” y el “pensamiento común”, que se verían pulverizados en elementos individuales bajo el supuesto de que “lo más importante es el individuo” y “sólo importa” el “uno que es... un número”, la unidad que se contabiliza y se calcula para componer “índices” y otros indicadores numéricos, hasta que al final ya “no hay más que números” (EZLN, 2001d, párr. 26-29), “coexistencia” de números en lugar de “convivencia humana”, cuantificación de la “fuerza” y la “ganancia” en lugar de lo incuantificable de la “palabra” y la “razón argumentada” (Marcos, 2003f, párr. 68-74).

8. La psicología monológica-especular se manifestaría en el aislamiento, la cerrazón aséptica y la autorreferencialidad estructural de una disciplina psicológica hegemónica en la que sólo se comunica entre académicos y en sus propios términos, lo que permite protegerse de cualquier contacto directo con realidades personales, sociales y culturales externas que sólo penetran en la esfera disciplinaria una vez purificadas, refractadas y metabolizadas por innumerables alambiques teóricos y filtros conceptuales que lo psicologizan todo, transmutándolo todo en la misma psicología que así reabsorbe en sí misma todo lo que se distingue de ella (De Vos, 2012, 2013). Los zapatistas verían aquí una de tantas manifestaciones ideológicas del “poder” que sólo sabe “monologar frente al espejo” (EZLN, 1996b, párr. 33), que no escucha “más que la voz que le devuelve el espejo” (Marcos, 1998c, párr. 11), que ve el mundo a través de una “lente” que es en realidad un “espejo” en el que únicamente aparece un “horizonte que es siempre el mismo, inmutable y eterno” (Marcos, 2003d, párr. 20), habitado por “clones enanos” de un “poder” que “piensa que ha vencido a la humanidad porque sólo se mira a sí mismo” (EZLN, 2003, párr. 12).

LA PSICOLOGÍA FATALISTA-DILEMÁTICA

Además de las ocho configuraciones ideológico-psicológicas recién mencionadas, hay al menos otras dos que fueron impugnadas por el EZLN y que también tienen expresiones científico disciplinarias, pero que no hemos examinado con anterioridad, ni en sí mismas ni tampoco en relación con sus impugnaciones. Una de ellas es la psicología fatalista-dilemática, la cual, tal como es presentada por los zapatistas, excluye lo aún desconocido y lo indeterminado, así como todas las posibilidades que el futuro puede

ofrecernos, relegando nuestra libertad al espacio lógico de ciertos dilemas, como si sus opciones fueran las únicas posibles. Es así como nuestros conocimientos y nuestros comportamientos se ven arrinconados en una esfera tan estrecha que todo en ella resulta inocuo para el poder y para los gobiernos, para el sistema político y económico, aunque al mismo tiempo resulte mortal para los sujetos.

En la psicología fatalista-dilemática, el “Poder” sólo nos permite escoger “entre múltiples opciones de muerte” (Marcos, 2003c, párr. 5). Debemos optar, por ejemplo, “no entre la paz y la guerra”, sino “entre dos guerras”, entre “la guerra étnica de Milosevic” y “la guerra ‘humanitaria’ de la OTAN” (1999a, párr. 4-8). De igual modo, “se nos obliga a elegir entre un terror u otro”, entre “el terrorismo de ETA o el terrorismo del Estado Español”, y “criticar a uno supone apoyar al otro”, y “si nos deslindamos de uno es que somos cómplices del otro” (2002, párr. 17). No hay una tercera opción. O mejor dicho: hay muchas opciones, pero todas, a fin de cuentas, corresponden a lo mismo. El resultado es siempre el mismo: “siempre la destrucción, siempre la angustia, siempre la muerte” (1999a, párr. 4-6).

Aunque ciertamente haya “muchos caminos” para “elegir”, todos “llevan a lo mismo” (Marcos, 2003c, párr. 4). Sólo se ofrecen “distintas versiones de una misma guerra” en “la estantería del mercado globalizado” (1999a, párr. 4-6). En este “mercado mortal”, en este “supermercado violento que nos vende el neoliberalismo”, hay las más diversas versiones de lo mismo: “las hay de todos los colores, sabores, tamaños y formas”; las hay “para todos los gustos y para todos los bolsillos” (párr. 4-23). Hay “un modelo para cada gusto y preferencia”, ya que “si de algo puede preciarse el neoliberalismo es de ofrecer una variedad casi infinita de muertes” (párr. 8).

En el mejor de los casos, podremos “escoger entre el garrote y la zanahoria”, entre “vendernos y rendirnos o morirnos” (Marcos, 2003e, párr. 32), e incluso tendremos “libertad para elegir quién caminará en nuestra representación” (2003c, párr. 4). Ejerceremos el inalienable derecho de optar por un partido u otro, por un producto u otro, por una zanahoria u otra, por una u otra forma de rendición, por una u otra muerte, o bien optamos por la vida y recibiremos el garrote, la otra muerte, aquella con la que son castigados quienes no quieren elegir entre distintas muertes. Los zapatistas están entre estos últimos, entre los que optan por la vida, los que reciben el garrote por elegir no elegir. Para justificar su no-elección, el subcomandante Marcos (1999a) insiste en que “no es verdad que tengamos que tomar partido a favor de una y otra estupidez”, que tengamos que “renunciar a la inteligencia y a la humanidad” (párr. 8-13), y advierte que la “opción terminante” que se nos presenta, “como todas las opciones terminantes, es una trampa”, ya que “la alternativa no es una cosa o la otra, sino la que se construye como camino nuevo, como nuevo mundo” (2002, párr. 17).

El subcomandante Marcos (1999a) reivindica “otro mundo donde la opción sea entre guerra o paz, entre memoria u olvido, entre esperanza o abandono, entre el gris o el arcoíris”, es decir, “un mundo donde quepan muchos mundos” (párr. 23). Para llegar a ese mundo se requiere de rebeldía. Como lo explica el mismo subcomandante, “cuando el rebelde se enfrenta a la opción de elegir entre varios caminos, mira más lejos y mira dos veces: mira que esas rutas llevan al mismo lugar, y mira que al lugar donde quiere ir no hay camino”, y entonces “el rebelde, en lugar de angustiarse por encuestas que dicen que un camino es mejor que otro porque tanto por ciento no puede equivocarse, empieza a construir un camino nuevo” (2003c, párr. 10). Es así como la rebeldía zapatista permite escapar de una psicología fatalista-dilemática en la que sólo puede sentirse y percibirse, pensarse y hacerse, lo que ha sido sancionado y validado por el orden establecido.

Dentro del ámbito científico-disciplinario, la psicología fatalista-dilemática puede reconocerse fácilmente en los fatales dilemas psicológicos entre la salud y la enfermedad mental, lo normal y lo patológico, lo adaptativo y lo desadaptativo, lo beneficioso y lo pernicioso, lo maduro y lo inmaduro, lo desarrollado y lo arcaico, lo que debe cultivarse y lo que debe curarse, lo que se recompensa con la zanahoria y lo que se castiga con el garrote, la violencia buena y la violencia mala, el terror aceptado y el no aceptado, la muerte por sumisión y la muerte por exclusión, lo disciplinado y lo indisciplinado, etc. (v.g. Eysenck, 1994; Wright et al., 2012).

Los zapatistas exhortarían a ignorar estas encrucijadas engañosas y construir otros caminos que no sean los ya conocidos, los que la psicología disciplinaria nos ofrece en el sistema económico y político dominante, los que se ajustan a la lógica binaria del mismo sistema, los cuales, aunque parezcan diferentes, conducen invariablemente a la misma eliminación mortal del sujeto bajo condiciones sistémicas destructivas.

LA PSICOLOGÍA CAPITALISTA-MERCANTIL

Otra configuración ideológico-psicológica impugnada por los zapatistas es aquella que podemos resumir con el nombre de psicología capitalista-mercantil. Esta psicología reduce todo el psiquismo humano a su funcionamiento económico interesado y estratégico en el mercado y en el contexto capitalista en general. El burgués, empresario, especulador o simple tendero, se torna el modelo normativo de subjetividad en psicología. El homo psychologicus termina confundándose así con el homo oeconomicus.

La psicología capitalista-mercantil se inserta en un marco antropológico más amplio en el que los seres humanos únicamente son valorados “con criterios de

‘mercadotecnia moderna’: vale el que vale como productor/consumidor”, y “el que no vale, puede y debe ser desechado, eliminado” (Marcos, 1998a, párr. 47). Tal es el caso del indígena que “no cuenta, no produce, no vende, no compra, es decir, no existe” (EZLN, 1994b, párr. 56). Digamos que no existe porque “el gran poder del dinero no quiere comprar una mercancía que no produce buenas ganancias”, que es “una mala inversión”, lo que le hace caer en el “olvido” para “el tendero que está en los gobiernos” (Marcos, 1996a, párr. 15). De modo que los pueblos indios son olvidados, terminan desechados en una “bolsa de olvido”, porque “no son productivos, no pueden comprar, no pueden vender, no tienen capacidad de comercio” (Marcos, 1996d, párr. 5).

La psicología capitalista-mercantil está centrada en “la capacidad de compra, de venta, de comercio” (Marcos, 1996d, párr. 5). Esta capacidad negociadora o comercial constituye aquí la operación esencial del psiquismo humano y absorbe o domina todas las demás facultades psíquicas. Tenemos, entonces, no tanto una concepción psicológica general del ser humano, sino más bien una representación psicológica específica de su relación con las mercancías. De hecho, considerando que el propio ser humano termina siendo reducido a una mercancía, lo que hay, en definitiva, es una psicología sin ser humano, una psicología de las mercancías, la cual, en la perspectiva del zapatismo lo mismo que en la del marxismo, resulta perfectamente compatible con un “capitalismo” que “todo lo convierte en mercancías”, que “hace mercancías a las personas, a la naturaleza, a la cultura, a la historia, a la conciencia” (EZLN, 2005, párr. 34).

En la psicología capitalista-mercantil, como lo señala el propio EZLN, “quien piensa debe pensar mercancías y no pensamientos” (EZLN, 2001e, párr. 2). El EZLN dirá también, refiriéndose a la misma psicología, que se representa un sujeto que “piensa con la billetera o con la tarjeta de crédito” y no “con la cabeza” (2001b, párr. 62). El razonamiento se torna un simple cálculo mercantil. Y este cálculo no es verdaderamente racional para los zapatistas. En efecto, cuando Marcos (1994d) reflexiona sobre la negociación del EZLN con los representantes gubernamentales, considera que no son exactamente “seres racionales”, sino individuos “acostumbrados a comprar, corromper, imponer”, y que “asumen, frente a la dignidad, la pose del comerciante taimado que busca el mejor precio de lo que quiere obtener” (párr. 43).

El EZLN critica repetidamente la psicología capitalista-mercantil que rige las interpretaciones, decisiones y acciones de gobernantes y funcionarios mexicanos. Por ejemplo, durante el diálogo con el EZLN, los representantes gubernamentales negociaron siempre bajo el supuesto de que todos los zapatistas “iban a venderse de una u otra forma”, que todos “tenían precio” (Marcos, 1994b, párr. 24). Fue bajo este mismo supuesto que “el gobierno repartía sobornos y mentía apoyos económicos para comprar lealtades y quebrar convicciones” (1998b, párr. 24). La psicología

capitalista-mercantil explicaba ciertamente aquí el comportamiento del gobierno, pero no el de aquellos zapatistas que no tuvieron precio, que no se dejaron comprar, que no vendieron sus lealtades y sus convicciones. Hay aquí una contradicción entre dos modalidades psicológicas, la zapatista y la capitalista-mercantil gubernamental, que puede apreciarse también cuando los zapatistas critican al “gobernante” que “al decir ‘tierra’, antepone ‘compro’ o ‘vendo’, porque para los poderosos la tierra es sólo una mercancía”, lo que contrastaría con la perspectiva del indígena, el cual, cuando “dice ‘tierra’, lo dice sin anteponerle nada pero diciendo también ‘patria’, ‘madre’, ‘casa’, ‘escuela’, ‘historia’, ‘sabiduría” (Marcos, 1999b, párr. 14-15). Las dos concepciones de la tierra son diametralmente contradictorias porque obedecen a dos formas de percepción de la realidad que exigen también psicologías diametralmente contradictorias. El propio EZLN resumirá esta contradicción al sostener que “en el Poder pesa el dinero”, mientras que “en el rebelde pesa la dignidad”, la cual, ahora como antes, “sigue escapando a las leyes del mercado” (EZLN, 1996a, párr. 45).

Los zapatistas oponen una y otra vez la dignidad al funcionamiento del capitalismo, del neoliberalismo, de los negocios, del mundo empresarial y del mercado en general. Poco después de la sublevación de 1994, explican que “la dignidad indígena es para que no nos sigan vendiendo como animales en un zoológico” (Marcos, 1994a, párr. 19). Es el mismo argumento que reaparece años después, cuando se niegan a ser usados “como mercancía de negocio” porque son “personas” y tienen “dignidad” (EZLN, 2001c, párr. 4). Esta “dignidad”, según los zapatistas, es “una palabra que no camina en el entendimiento de los grandes sabios que venden su inteligencia al rico y poderoso” (1995, párr. 7). A diferencia de estos intelectuales y académicos, entre los que tal vez pudiéramos incluir a muchos especializados en la disciplina psicológica, los zapatistas sí conocen la dignidad y es por esto que no se venden a ese mismo poder y esa misma riqueza que intentan imponerse lo mismo en el diálogo de los representantes gubernamentales con los guerrilleros del EZLN que en la relación cotidiana de las fuerzas económicas y gubernamentales con las esferas educativas, científicas, tecnológicas y culturales, tanto en la esfera privada como en la pública.

Cuando el poder y la riqueza triunfan sobre la dignidad de los psicólogos profesionales o universitarios, el ámbito científico-disciplinario permite que la psicología capitalista-mercantil se legitime a través de teorías y técnicas en las que se favorece todo aquello valorado por el mercado y por el capitalismo, por la mercadotecnia y por los códigos normativos para empresarios y publicistas: el talento y la creatividad, el arrojo y el optimismo, la autoestima y la resiliencia, la actitud positiva y propositiva, la racionalidad estratégica, el cálculo de perjuicios y beneficios, la acción útil y lucrativa, la relación interesada y remuneradora, la conducta social oportunista y competitiva,

el saber promoverse y venderse al mejor precio y al mejor postor, la capacidad emprendedora y negociadora, la concepción de los seres humanos como recursos humanos, la representación del valor del sujeto como capital psicológico, etc. (Fredrickson, 2001; Luthans et al., 2004). Los zapatistas verían aquí una psicología de tendero en la que se evidenciaría el imperio del capitalismo en la ciencia del psiquismo, la subordinación de lo psicosocial a lo comercial, el peso del dinero en el pensamiento, la reclusión de las facultades mentales en la billetera, la degradación del ser humano reducido a la condición de mercader o mercancía, y el desconocimiento de la dignidad y de todo lo demás que escapa a las leyes del mercado.

LA CRÍTICA ZAPATISTA DEL TRABAJO INTELLECTUAL O ACADÉMICO EN GENERAL

Paralelamente a los cuestionamientos que el EZLN dirige a las diez configuraciones psicológico-ideológicas precisas a las que ya nos hemos referido, hay otra línea de argumentación crítica zapatista que también podemos reconducir hacia la psicología científico-disciplinaria. Me refiero al conjunto de argumentos con los que el EZLN impugna formas generales de reflexión, de investigación y de posicionamiento con respecto a la sociedad, la cultura o el poder, que se encuentran lo mismo entre los intelectuales más o menos influyentes que entre los académicos proliferantes en diversos ámbitos institucionales y en diferentes especialidades científico-disciplinarias. Conviene distinguir aquí seis clases de impugnación dirigidas a seis vicios claramente diferenciados en la crítica zapatista:

1. Contra la distancia con respecto a los indígenas. Los zapatistas critican a los académicos por “mantener lejos” de los indígenas “los conocimientos técnicos y científicos” (EZLN, 2001a, párr. 72). Al preguntarse por qué lo hacen, el EZLN considera varias posibles razones, entre ellas el “color de la tierra” de los indígenas (párr. 74), su intención de “cuidar a la tierra” y “mejorar uno mismo de la única forma posible, es decir, como pueblos que somos” (párr. 75), y la contradicción entre el sentido indígena de “comunidad” y el “sentido individualista” de los académicos (párr. 76). La perspectiva de estos académicos estaría entonces desprovista del espíritu ecológico y comunitario, popular e igualitario, que les permitiría compartir sus saberes con los pueblos indios.

2. Contra el funcionamiento burocrático-mercantil del mundo académico. Al ocuparse de la manera en que funcionan las universidades, el EZLN condena que “la ciencia y el conocimiento” sean “valorados como producto comercial”

(Marcos, 2005, párr. 26), que sea “la ‘productividad’ la que decida orientaciones y resultados”, que “los investigadores” sean “obligados a competir entre sí (tal y como se establece en las empresas) para conseguir apoyos financieros y recursos humanos para sus proyectos”, y que no sea “más la sabiduría la que tiene méritos”, sino el “cortejo político-administrativo a funcionarios de distintas tonalidades de gris” (1999c, párr. 19). Los zapatistas se oponen a este funcionamiento universitario y exhortan a profesores e investigadores a “no permitir que su trabajo sea tasado según la lógica mercantil, donde importa el volumen de cuartillas y no los conocimientos que se producen, donde sólo vale la firma al pie del desplegado en apoyo al señor rector, donde el criterio para que un proyecto tenga presupuesto es el número de horas invertido en audiencias y cortejos a funcionarios grises y analfabetas” (EZLN, 2001d, párr. 76). El mundo académico, tal como se despliega en esta representación tan penetrante y clarividente, habría perdido su autonomía al dejarse asaltar y avasallar por dos fuerzas contra las que no dejan de luchar los zapatistas, a saber, la mercantil-comercial del sistema global capitalista neoliberal y la burocrático-gubernamental de un Estado Mexicano corrupto y autoritario.

3. Contra la complicidad académica-intelectual con el poder. El EZLN será despiadado con “los intelectuales orgánicos del poder” (Marcos, 1996b, párr. 62), con sus “magos sabios” y sus “séquito cerebrales” (1996c, párr. 28), es decir, con los mandarines que “piensan por el poderoso” al dejarse “comprar” por él (EZLN, 2001a, párr. 83). Entre ellos están aquellos que alguna vez fueron críticos, pero que “de la crítica frente al poder pasaron a la crítica desde el poder” y “demostraron que el conocimiento está para servir al poder” (Marcos, 1996b, párr. 59). Su principio fundamental es que “el poder no se equivoca al analizar la realidad, y si se equivoca, entonces el problema es de la realidad, no del poder” (párr. 59). Es así como el poder siempre termina estando en lo cierto para sus intelectuales orgánicos. La principal función que desempeñan es precisamente la de hacer que el poderoso tenga siempre la razón, aunque a veces puedan también “evolucionar, desde la justificación de un sistema estúpido, hasta la teorización de la imbecilidad por venir”, y entonces “son capaces de ver más allá del poder” y ya no son únicamente “intelectuales orgánicos del poder”, sino que “representan la imagen de lo que aspira a ser el intelectual orgánico del neoliberalismo” (párr. 62). Como buenos servidores del poder, estos intelectuales de vanguardia saben adelantarse a su amo y prever sus futuras necesidades. Podemos decir que van por delante del poder, preparando el terreno, despejándolo y así haciendo camino.

4. Contra el sentido común y el pensamiento único en las esferas académica e intelectual. El EZLN se posiciona simultáneamente en los planos político y teórico-epistemológico al criticar la manera en que la academia y la intelectualidad actual se verían dominadas por el sentido común y por el pensamiento único. Esto se detectaría, por ejemplo, en la “moda intelectual” de una “tología”, de un pensamiento complejo y posmoderno, consistente en un “continuo brinco de conocimientos de ‘sentido común’ a conocimientos científicos a productos estéticos”, lo que sería “una forma en que la ideología dominante domina en las ciencias”, ya que el “marco de referencia del sentido común” no es otro que “la ideología dominante” (Marcos, 1994c, párr. 11). Esta misma ideología se manifestaría en un “pensamiento único” del que se inspirarían también los nuevos académicos e intelectuales con su “audaz cobardía” y su “profunda banalidad”, y que tendría “sus principales fuentes” en instituciones como “el Banco Mundial” o la “Comisión Europea” (Marcos, 2000, párr. 44-47). De modo que la política neoliberal y el capital financiero respaldarían y fundamentarían el “pensamiento único” reinante entre los intelectuales de “la globalización fragmentada” (párr. 43), entre las “élites” universitarias que “ejercen un auténtico chantaje contra toda reflexión crítica” (párr. 45), entre los “teóricos de escritorio” que se mantendrían “enganchados en el ‘hoy’ de los medios” y que “producirían el equivalente a la comida chatarra del intelecto”, es decir, algo que “no alimenta”, sino que “sólo entretiene” (2003f, párr. 15). Estos académicos e intelectuales servirían para entretener, distraer y hacer pasar el tiempo a través de sus confirmaciones de todo lo que ya creemos saber, todo lo que debemos creer saber, esto es, todo lo que emana de la ideología dominante, todo lo que llena el sentido común y el pensamiento único.

5. Contra las opciones realistas y cínicas. Los zapatistas cuestionan a los académicos e intelectuales que se dedican a legitimar la realidad, aceptando con “cinismo” todo lo inaceptable que hay en ella y buscando “ansiosos” un “sostén teórico para el caos” (Marcos, 1996b, párr. 102). Es así como terminan encontrando las más diversas versiones de la “teoría del nuevo reparto del mundo”, la cual, como siempre ha ocurrido con las “teorías sociales dominantes”, no tiene otra función que la de “justificar (es decir, ‘hacer justo’) al sistema dominante”, es decir, en el caso actual, el “neoliberalismo” y su “brutal proceso de despojo de riqueza” (1994c, párr. 14). En esta perspectiva teórica, “no hay pasado ni futuro, el presente y lo inmediato es lo único asible, y, por ende, incuestionable” (Marcos, 2000, párr. 36). Llegamos entonces a un realismo en el que “lo existente

abruma y derrota a lo necesario”, y “las encuestas y estadísticas conducen los planteamientos políticos, tal como antes lo hacían los análisis históricos y las convicciones ideológicas” (1998a, párr. 67). Ya no hay lugar para convicciones y análisis, ni tampoco para crítica y reflexión, ni mucho menos para la “transformación de la reflexión histórica en teoría política y de ésta en principios y programa de lucha”, sino que sólo queda “la traducción del estudio de mercado en programa de mercadotecnia, y de éste en campaña publicitaria” (párr. 67). Los académicos “destierran” de este modo “la función intelectual y se transforman en ecos, más o menos estilizados, de los spots publicitarios que inundan el mega mercado de la globalización fragmentada” (2000, párr. 46). El intelecto adquiere así un acentuado carácter mercantil y sólo sirve para vender los productos ideológicos del sistema capitalista neoliberal. Ya no es más que otra fuente publicitaria un poco más elaborada, refinada y disimulada que las demás.

6. Contra las opciones irreflexivas y acríticas. El EZLN hace una clara distinción entre dos clases de intelectuales: por un lado, el intelectual “progresista” o “de izquierda”, que “ejerce su función intelectual, es decir, su análisis crítico” ante el “poder hegemónico: el de los señores del dinero y quienes los representan en el campo de la política y de las ideas”; por otro lado, “el intelectual reaccionario” o “de derecha”, el “que ‘olvida’ su función intelectual, renuncia a la reflexión crítica”, a “la imaginación crítica y autocrítica, a la inteligencia, a la argumentación, a la reflexión”, convirtiéndose en “el pragmático por excelencia”, lo que le permite ingresar a las “altas torres intelectuales” (Marcos, 2000, párr. 36-47). Los intelectuales que pertenecen a esta segunda clase, la irreflexiva y acrítica, serán caracterizados también como “comentaristas de lo evidente” y “sepultureros del análisis crítico y la reflexión” (párr. 62). Entre ellos parecen encontrarse quienes pasaron de la izquierda a la derecha, es decir, quienes “botaron” el marxismo, el “materialismo histórico”, y ante los cuales cabe preguntarse, como lo hace el Subcomandante Marcos (1994c), si “se cansaron”, “se aburrieron”, “se vendieron”, “se rindieron” o llegaron “al callejón sin salida (para los teóricos) de tener que ser consecuentes en la práctica” (párr. 22). Y es que, en la perspectiva zapatista, la acción práctica tiene que agregarse a la reflexión crítica para completar el trabajo teórico de intelectuales y académicos. La teoría, por sí misma, no tiene sentido sino por la crítica y la práctica en las que debería desembocar.

La disciplina científica psicológica, en sus tan diversas versiones y orientaciones, ha incurrido alternativa o simultáneamente en todos los vicios que los zapatistas

denuncian en el trabajo intelectual y académico en general. Lo mismo que los pensadores, autores, profesores e investigadores que se ubican en otras áreas, quienes nos situamos en la psicología no solemos trabajar para ofrecer conocimientos que permitan mejorar de manera decisiva las condiciones en las que viven las comunidades indígenas de nuestros países. Nuestro mundo académico, autorreferencial y ensimismado, tiende a funcionar de modo burocrático-mercantil: sólo existimos al estar adscritos a instituciones, al posicionarnos en ciertas estructuras y al pertenecer a gremios o grupos de poder; únicamente conseguimos avanzar al realizar trámites, llenar formularios y mostrar evidencias; dependemos de autoridades, funcionarios y evaluadores; vendemos nuestras investigaciones bajo la forma de artículos que circulan, se contabilizan y valorizan como productos comerciales, y que a menudo sólo han sido manufacturados por la ganancia que generan en términos de apoyos económicos.

Todos estos hilos nos mantienen atados al poder y nos hacen entrar en complicidad con él, investigando lo que él necesita que investiguemos y expresándolo como a él le conviene que lo expresemos, por ejemplo enunciando lo que deberíamos denunciar y describiendo lo que sólo habría que transformar, disculpando lo que explicamos y así justificando lo injustificable, psicologizando lo político y tratando los conflictos sociales como problemas psicológicos, ensalzando la sumisión y reduciendo el prometedor potencial rebelde a trastornos como el de comportamiento desafiante. Al patologizar la subversión y asimilar todo lo colectivo a lo individual, nosotros los psicólogos estamos entre quienes se muestran más fieles y apegados a la ideología neoliberal con sus expresiones individualistas y adaptacionistas en el sentido común y el pensamiento único. No es casualidad que las corrientes dominantes en psicología correspondan precisamente a las opciones realistas y cínicas, irreflexivas y acríticas, en las que la realidad histórica, el sistema capitalista neoliberal, se presenta como una fatalidad o necesidad, como un ambiente o medio natural en el que se promueven consecuentemente los aspectos adaptativos, asertivos y competitivos del sujeto, así como su egoísmo, su oportunismo y pragmatismo.

CONCLUSIÓN: DE LA DISCIPLINA PSICOLÓGICA A LA REBELDÍA METAPSICOLÓGICA

Nos hemos limitado aquí a emplear el discurso del EZLN como perspectiva de referencia y fuente de argumentos para el cuestionamiento de las corrientes dominantes en la actual psicología técnico-profesional y científico-académica. Sin embargo, más allá de este empleo negativo, crítico y deconstructivo, podría también recurrirse positivamente al zapatismo para la redefinición de conceptos psicológicos, y, en último término, para cumplir con ciertas operaciones en el incesante e interminable trabajo de reconstrucción

de la psicología como disciplina científica. Es verdad que lo reconstruido, como ya lo hemos planteado en otro contexto, no correspondería exactamente a lo psicológico, sino que tendría un carácter metapsicológico, situándose más allá de la psicología, trascendiéndola en el mismo gesto por el que haría que se volviera sobre sí misma reflexivamente (Pavón-Cuéllar, 2014). Pero la metapsicología zapatista no dejaría por ello de referirse a la psicología y de ocupar su mismo espacio lógico. Sencillamente la disciplina cedería su lugar a la rebeldía, mientras que la simple teoría psicológica se tornaría práctica metapsicológica, es decir, para el Subcomandante Marcos (2003f), auténtica “práctica” entendida como “metateoría” o “reflexión teórica sobre la teoría” (párr. 21).

En la práctica metapsicológica, tal como se despliega en la rebeldía zapatista, se consigue una torsión radical de la psicología que así termina invertida sobre sí misma y nos permite pasar del conformismo adaptativo a la inconformidad transformadora, del despotismo asocial del mandar mandando a la reciprocidad social del mandar obedeciendo, de la desmemoria intemporal a la memoria de un pasado con futuro, del racismo discriminatorio y del sexismo androcéntrico a la verdadera igualdad sexual y cultural sin esencialismos ni jerarquías ni centros de poder y saber, de la normalización y la homogeneidad a la reivindicación y promoción de la singularidad y la diferencia, del individualismo cuantitativo al reconocimiento de lo colectivo supraindividual y de lo cualitativo incuantificable, del monólogo especular al diálogo intersubjetivo, del fatalismo dilemático al pluralismo en la independencia y la indeterminación, y del capitalismo del mercado neoliberal a la inflexible dignidad que no tiene precio y que no se vende ni se compra. Sobra decir que estas auténticas revoluciones tan sólo podían llegar a realizarse plenamente a través de una rebeldía como la zapatista, en la práctica metapsicológica de un movimiento subversivo social, popular y comunitario. La propuesta del EZLN difícilmente habría podido prosperar en un ambiente académico e intelectual como aquel en el que se desarrolla la psicología dominante: un ambiente circunscrito por la estricta y arbitraria separación entre su teoría científica y la práctica política, pero también caracterizado por sus tendencias irreflexivas y acríticas, sus actitudes realistas y cínicas, su aceptación ingenua del sentido común y del pensamiento único, su complicidad con el poder, su funcionamiento burocrático-mercantil y su individualismo tan distante con respecto a la eferescencia comunitaria de los pueblos indios.

REFERENCIAS

- Acosta Ávila, M. T. y Uribe Patiño F. J. (1995). El Ejército Zapatista de Liberación Nacional en la reflexión ciudadana. *Revista Polis* 95, 87-110.
- Althusser, L. (1965). *Pour Marx*. París: La Découverte, 2005
- Araiza Díaz, A. (2004). Empoderamiento femenino: el caso de la comunidad zapatista de Roberto Barrios. *Feminismo/s* 3, 135-148. Extraído de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/3238>
- Aron, A., Coups, E. J., Aron, E. N. (2012). *Statistics for Psychology*. Upper Saddle River: Pearson.
- Bohart, A. C. (1993). Emphasizing the future in empathy responses. *Journal of Humanistic Psychology*, 33(2), 12-29.
- Brigham, C. C. (1923). *A Study of American Intelligence*. Princeton: Princeton University Press.
- De Sousa, S. (2009). Les mondes lexicaux des Déclarations zapatistes. *Analyse du Discours Politique en Amérique Latine (ADisPAL)* 3. <http://adispal.edispal.com/2009/06/mondes-lexicaux-discours-zapatiste.html>
- De Vos, J. (2012). *Psychologisation in times of globalization*. Londres y Nueva York: Routledge.
- De Vos, J. (2013). *Psychologization and the subject of late modernity*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Eysenck, H.J. (1953). *The Structure of Human Personality*. Londres: Methuen.
- Eysenck, M. W. (1994). *Individual Differences: Normal and Abnormal*. Psychology Press.
- EZLN (1994a). Al pueblo de México. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_02_26_a.htm
- EZLN (1994b). La larga Travesía del Dolor a la Esperanza. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_09_22_a.htm
- EZLN (1995). Ejército Zapatista de Liberación Nacional. México, 10 de abril de 1995. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1995/1995_04_10.htm
- EZLN (1996a). Encuentro Continental Americano por la Humanidad y contra el Neoliberalismo. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_04_06.htm
- EZLN (1996b). Comunicado del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_09_19.htm
- EZLN (1996c). Segunda Declaración de la Realidad. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_08_03.htm
- EZLN (1996d). Primera Declaración de la Realidad. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_01_b.htm
- EZLN (2001a). Palabras del EZLN el 26 de febrero del 2001 en Oaxaca. Recuperado de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_02_26_b.htm
- EZLN (2001b). Palabras del EZLN el día 5 de Marzo del 2001 en Toluca, Estado de México. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_05_c.htm

- EZLN (2001c). Hermanos y hermanas indígenas de las diferentes etnias del país y a la sociedad civil nacional e internacional. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_06_h.htm
- EZLN (2001d). Palabras del EZLN el día 21 de marzo del 2001 en la Ciudad Universitaria UNAM. Recuperado de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_21_b.htm
- EZLN (2001e). Tú, maestro, estudiante, colono, joven banda, desempleado, profesionista, sexoservidora, sexoservidor, religioso, homosexual, lesbiana, transexual, artista, intelectual, militante, activista. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_22_1l.htm
- EZLN (2001f). Palabras del EZLN el día 9 de marzo en Milpa Alta, D. F. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_09.htm
- EZLN (2001g). Tú mujer de la ciudad. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_22_e.htm
- EZLN (2003). Mensaje del CCRI-EZLN leído en la marcha contra la guerra, enfrente a la embajada yanqui, ciudad de México el 12 de abril del 2003. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_04_12.htm
- EZLN (2005). Sexta Declaración de la Selva Lacandona. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2005/2005_06_SEXTA.htm
- Fals Borda, O. (1968). La subversion justificada y su importancia histórica. En Víctor Manuel Moncayo (comp.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 385-394). Bogotá: CLACSO y Editorial del Hombre, 2009.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist* 56(3), 218-226.
- Freud, S. (1931). Sobre la sexualidad femenina. En *Obras Completas*, vol. 21. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- Freud, S. (1932). La feminidad. En *Obras Completas*, vol. 22. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. Nueva York: Rinehart.
- Gadea, C. A. (2000). Identidades y estrategias del movimiento neo-zapatista de Chiapas. *Cadernos de Pesquisa* 24, 1-17.
- González Pérez, M. A. (2005). Los grupos ocultos y su acción política: la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional por una modernidad incluyente. En D. Mihailovic y M. González (Eds.), *Pulsos de la Modernidad: Diálogos Sobre la Democracia Actual* (pp. 195-216). México D.F.: Plaza y Valdés.
- Guerrero, A. (2006). Representaciones sociales y movimientos sociales. *Cultura y representaciones sociales* 1(1), 9-31. Extraído de: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/guerrero.pdf>
- Gutiérrez, G. (2002). El posicionamiento de El País a partir de la construcción discursiva de actores y grupos sociales en el conflicto de Chiapas. *Signos Literarios y Lingüísticos*, 4(1), 213-222.
- Hartmann, H. (1958). Ego psychology and the problem of adaptation. *Journal of the American Psychoanalytic Association monograph series* 1, 48-56.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.

- Kistner, U. (2005). Identification Without Identity-Identity Without Identification. *Neohelicon*, 32(2), 287-301.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Liht, J., Suedfeld, P., & Krawczyk, A. (2005). Integrative Complexity in Face to Face Negotiations Between the Chiapas Guerrillas and the Mexican Government. *Political Psychology*, 26(4), 543-552.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons* 47(1), 45-50.
- Lynn, R., & Meisenberg, G. (2010). National IQs calculated and validated for 108 nations. *Intelligence*, 38(4), 353-360.
- Maldonado, A. S. (2011). Movimientos sociales insurgentes: representación de poder y enunciados contrahegemónicos. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 9(26), 103-129. Extraído de: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/agosto11_notas8.pdf
- Marcos (1994a). Informe de Marcos. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_02_24_b.htm
- Marcos (1994b). Discurso del Subcomandante Insurgente Marcos a la Caravana de Caravanas (14 de junio de 1994). Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_06_14.htm
- Marcos (1994c). Para: Güilily. Recuperado de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_10_22.htm
- Marcos (1994d). Señor Ernesto Zedillo Ponce de León. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_12_03.htm
- Marcos (1994e). La larga travesía del dolor a la esperanza. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_09_22_a.htm
- Marcos (1995a). A los hombres y mujeres que, en lenguas y caminos diferentes, creen en un futuro más humano y luchan por conseguirlo hoy. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1995/1995_03_17_b.htm
- Marcos (1995b). A la prensa nacional e internacional. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1995/1995_11_10.htm
- Marcos (1996a). Palabras para el acto de clausura del Foro Nacional Indígena. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_09.htm
- Marcos (1996b). 14 de enero de 1996. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_14.htm
- Marcos (1996c). Al planeta Tierra (o lo que quede de él). Recuperado de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_06_09.htm
- Marcos (1996d). Intervención de Marcos en la Mesa 1 del Encuentro Intercontinental, 30 de julio de 1996. Recuperado de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_07_30.htm
- Marcos (1998a). Un periscopio invertido (o la memoria, una llave enterrada). Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1998/1998_02_a.htm
- Marcos (1998b). V Declaración de la Selva Lacandona. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1998/1998_07_a.htm

- Marcos (1998c). A la Digna Generación de 1968. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1998/1998_10_02.htm
- Marcos (1998d). La Mesa de San Andrés. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1998/1998_02_c.htm
- Marcos (1999a). A los pueblos en lucha contra la guerra. Recuperado el 6 de agosto del 2014 en http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1999/1999_06_05.htm
- Marcos (1999b) Chiapas: La guerra. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1999/1999_11_20_c.htm
- Marcos (1999c). Páginas sueltas sobre el movimiento universitario. Recuperado de <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1999/1999.htm>
- Marcos (1999d). Ponencia del Subcomandante Insurgente Marcos. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1999/1999_10_26.htm
- Marcos (1999e). Al Comité de la Diversidad Sexual; A la comunidadlésbica, gay, transgénerica y bisexual. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1999/1999_06_27.htm
- Marcos (2000). ¡Oximoron! Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2000/2000_04.htm
- Marcos (2001a). El poder político mexicano nos está metiendo en la cocina para que no manchemos la alfombra de la sala. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_15.htm
- Marcos (2001b). A los niños, niñas, ancianos, ancianas, jóvenes, hombres, mujeres de la Argentina. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_24.htm
- Marcos (2002). Ejército Zapatista de Liberación Nacional. México. 7 de diciembre de 2002. Recuperado el 6 de agosto del 2014 en http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2002/2002_12_07_d.htm
- Marcos (2003c). Durito y una de falsas opciones. Recuperado el 6 de agosto del 2014 en http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_03_a.htm
- Marcos (2003d). Otra geografía. Recuperado el 26 de junio 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_03_b.htm
- Marcos (2003e). Mensaje del CCRI-EZLN leído en la marcha contra la guerra, enfrente a la embajada yanqui, ciudad de México el 12 de abril del 2003. Recuperado el 6 de agosto del 2014 en http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_04_12.htm
- Marcos (2003f). El mundo: Siete pensamientos en mayo de 2003. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_05_b.htm
- Marcos (2005). 6ª Reunión Preparatoria. Recuperado de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2005/2005_09_10.htm
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. En A. Blanco (Ed.), *Psicología de la liberación*. Ignacio Martín-Baró (pp. 283-302). Madrid: Trotta, 1998.
- Melges, F. T. (1972). Future Oriented Psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy* 6(1), 22-33.
- Mentinis, M. (2010). Rebel pathologies: from politics to psychologisation... and back. *Annual Review of Critical Psychology*, 8, 217-236. Extraído de:

<http://www.discourseunit.com/arcp8/arcp8mentinis.pdf>

- Mota, G. A. (1999). La negociación como proceso de construcción de la democracia: las aportaciones de Chiapas y Tabasco. En L. A. Oblitas y A. Rodríguez (Eds.), *Psicología política* (pp. 81-120). México D.F.: Plaza y Valdés.
- Osborne, J. W. (2008). *Best Practices in Quantitative Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. Madrid: Catarata.
- Pavón-Cuéllar, D. (2014). Hacia una Psicología Crítica Zapatista: Ideas para un Proyecto Metapsicológico Radical. *Revista Latinoamericana de Psicología Social* Ignacio Martín-Baró 3(1). Recuperado de <http://www.rimb.cl/index.php/rimb/article/view/31>
- Pavón-Cuéllar, D. y Arroyo-Ortega, J. (2014). El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y su crítica de las psicologías conformista, despótica y desmemoriada. *Estudios de psicología* 31(3).
- Pavón-Cuéllar, D., Orozco, M., Gamboa, F. y Huerta, A. (2013). Critical Psychology in Mexico: realities and potentialities. *Annual Review of Critical Psychology*, 10, 704-725.
- Pavón-Cuéllar, D.; Sabucedo, J. M., Alzate, M. y López, W. (2009). Construcción y movilización de la sociedad civil en el discurso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 323-334.
- Rodríguez Cerda, O. (1995). Estudios sobre la representación social del EZLN. *Revista Polis*, 95, 71-85.
- Rushton, J. P. (2010). Brain size as an explanation of national differences in IQ, longevity, and other life-history variables. *Personality and Individual Differences*, 48(2), 97-99.
- Serrato Sánchez, G. M. G. (2005). El papel de las emociones en la construcción de personajes periodísticos. *Episteme* 6(2). Extraído de <http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/>
- Santiago Vera, C. (2007). La Mirada Psicosocial en un Contexto de Guerra Integral de Desgaste. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology* 1(1), 14-28.
- Spreitzer, G. M., De Janasz, S. C., & Quinn, R. E. (1999). Empowered to lead: The role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 20(4), 511-526.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Vázquez Ortega, J. J. (2007). Conflicto cultural y reconstitución del tejido social: hacia una psicología social de los derechos humanos, promotora de los procesos autonómicos. *Iztapalapa* 59(26), 69-84.
- Weber, K. (2002). El color de la tierra: la imagen zapatista de los seres humanos y sus implicaciones para una psicología progresista. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 6. Extraído de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/6/kweber.htm>
- Wright, A. G., Thomas, K. M., Hopwood, C. J., Markon, K. E., Pincus, A. L., & Krueger, R. F. (2012). The hierarchical structure of DSM-5 pathological personality traits. *Journal of abnormal psychology*, 121(4), 951.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American journal of community psychology*, 23(5), 581-599.

COLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO
PSICOLÓGICO LATINOAMERICANO
Jorge Mario Flores Osorio, (MÉXICO)

En el siglo XIX cuando la filosofía liberal se consolida en América Latina, en la Universidad de Leipzig, Alemania, W. Wundt, teórico perteneciente a la tradición racionalista de Leibniz, funda un laboratorio de psicología en el año 1879, acontecimiento que legitima la idea en torno a que la psicología se constituye como ciencia, un año después... en los EEUU William James, creador del pragmatismo publica los principios de la Psicología, ambos acontecimientos marcan los destinos de la Psicología hegemónica.

Por su lado Wundt consideraba que la psicología era la ciencia de la mente y que para estudiarla era necesaria la introspección; pero en sus investigaciones hacía uso de los modelos experimentales utilizados en el ámbito de las ciencias naturales, por su parte James (1998), también la consideraba como una ciencia de la vida mental en relación con los fenómenos y las condiciones constituyentes, suponía James que la condición corporal inmediata de las operaciones mentales era el cerebro.

Las publicaciones de Wundt se convirtieron en base para la debacle que se produce en la psicología, cuando se decreta su separación de la filosofía; de esa manera, los psicólogos centran su atención en la necesidad de pertenecer a la familia de la ciencia y reducen la disciplina al estudio de la sensación, el tiempo de reacción, la asociación, la atención y la percepción y la conducta de ratas, patos, palomas y chimpancés y extrapolar los resultados a la explicación del comportamiento humano. Con el abandono de la filosofía los psicólogos se olvidan del trabajo epistemológico que llevaría a la definición clara de la disciplina y lo psicológico entendido como “síntesis que la persona hace de su realidad histórica... reflejada como punto de confluencia entre lo económico, lo social, lo político y lo ambiental...” (Flores Osorio, 2014: pàg. 73) ya no se toma en consideración.

Con el olvido de las dimensiones que constituyen lo psicológico, la disciplina se limita a realizar un ejercicio centrado en un proceso de condicionamiento y/o adiestramiento sustentado en perspectivas empiricistas, desestimando los fundamentos teórico-epistemológicos; es decir, las bases filosóficas, histórico-culturales y axiológicas presentes en todo proceso científico asumiendo una noción limitada de ciencia copiada de lo que al momento habían desarrollado las ciencias naturales.

Para el caso de una de las tradiciones hegemónicas, el neo-conductismo skinneriano se presenta con una visión a-teórica y simplemente descriptora de las observaciones realizadas; pero sobre todo a una reducción de la conducta a su mínima expresión que supone que el aprendizaje se produce de la misma manera en cualquier tipo de organismo, sin importar la especie, aparte de todo ello, desconfía de los procesos estadísticos (Bayes, 1969).

La consolidación de los conductismos como visiones científicistas de la Psicología es fundamental para introducir en América Latina la disciplina como una

profesión al servicio de la expansión capitalista que con posteridad a la finalización de la Segunda Guerra Mundial la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) diseña el proyecto de expansión del capitalismo industrial estadounidense.

Bajo las limitaciones conceptuales y científicas de la psicología oficial se legitima como profesión y como científicismo reducido al uso de modelos neuro-funcionales que reducen al ser humano a su mínima expresión marginando: las emociones, los sentimientos, el pensamiento, el lenguaje por la imposibilidad que se tenía para su medición.

El desarrollo profesional de los psicólogos se consolida en EEUU a través de las visiones legitimadas por la American Psychological Association (APA) y se expande a diversas partes del mundo, especialmente hacia la región latinoamericana en donde emerge como un dogma empírico-instrumental.

La historia de la psicología consignada en los manuales universitarios se concentra prioritariamente en las visiones estadounidenses y en segunda instancia en las eurocéntricas y dicha tarea es asignada a editoriales como Trillas, Interamericana, Manual Moderno, Harla y Santillana. Lo escrito en dichos manuales se convierte en referencia obligatoria en los Programas Educativos de Psicología (PEPs.) y en la bandera central para la defensa del científicismo psicologicista.

A través de dichos manuales se promueve el conductismo (Watson), neoconductismo (Skinner) o la teoría interconductal (Kantor), ocasionalmente las visiones estadounidenses del psicoanálisis, la epistemología genética (Piaget) o limitadamente el pensamiento de Vigostki reducido a una teoría histórico-cultural. Dichas editoriales juegan un papel importante en el proceso de colonización de los psicólogos; además de la consolidación del capitalismo industrial que demanda de un conjunto de profesiones al servicio de su concreción y desarrollo.

Es lógico que sí la Psicología se concreta como una profesión al servicio del capitalismo industrial, teóricos como Henri Wallon, Alberto Merani, Ignacio Martín-Baró o las tradiciones críticas al modo de producción capitalista y sus consecuentes perspectivas epistemológicas, no aparezcan en los textos oficiales de enseñanza de la disciplina y menos en los planes y programas de estudio.

El correlato de dicho proceso lo encuentro en el mercado librero de América Latina, en donde las librerías están llenas de textos con visiones eurocéntricas como el Psicoanálisis o libros de autoayuda, en tanto que productos del mercado, en ese marco, se introducen lo que yo denomino como psicologías de supermercado vendidas como terapias alternativas, las que se introducen como hongos en la práctica de consultorio. En ese contexto, las visiones latinoamericanas brillan por su ausencia, salvo en los casos de personajes promotores del pensamiento colonial como el

colombiano Rubén Ardila o el mexicano Rogelio Díaz Guerrero o para el caso del Psicoanálisis Ernesto Braustein.

Otra de las estrategias para impulsar el pensamiento colonial lo constituye el programa de becas para realizar estudios de posgrado en los países centrales, dicho mecanismo consigue que los latinoamericanos que regresan a su país de origen luego de obtener el posgrado, se conviertan en difusores del pensamiento estadounidense o eurocéntrico, así llega el pensamiento conductual, el psicoanálisis, pensadores como Foucault, Bourdieu, Habermas, Giddens, Lacán, Gergen, Lyotard y Derrida.

Tales reproducciones del pensamiento eurocéntrico o estadounidense, evidencian el logro de la colonización estadounidense y eurocéntrica en el pensamiento latinoamericano. También emerge la necesidad de crear instituciones que regulen la formación profesional y la investigación en psicología bajo los parámetros hegemónicos y para el caso de México, nace el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en México, lugar en donde no se genera ninguna aportación importante al desarrollo de la disciplina.

Los programas de estudio en los PE de Psicología están cargados de saberes y prácticas pertinentes al proyecto de expansión capitalista liberal o utópico, como lo llama Hinkelammert (1998), que consagra, como valor al individuo, la igualdad y la propiedad privada; a partir de la década de los setentas, el capitalismo neoliberal o nihilista (Hinkelammert, 1998) centrado en el mercado, de donde, la psicología se convierte en una mercancía apetecible para los consumidores.

También es relevante en la formación profesional de los psicólogos, la improvisación de profesores, quienes, al no estar capacitados para ejercer como docentes, recurren a manuales, en ocasiones obsoletos, como es el caso de “Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia de Ruth Papalia”, publicado por la editorial Mc Graw-Hill y/o al uso de fotocopias, en ocasiones, sin la referencia al texto de donde fueron tomadas.

En las informaciones que transmiten los profesores, obvian, el contexto y la temporalidad de las teorías; lo que lleva a una formación psicológica a-espacial, atemporal, sin base epistemológica y sin contexto; se enseña una psicología caricaturizada, con respecto, a la ciencia prefabricada o fabricada en otros lugares, “...cuando se arranca de la ciencia prefabricada, es decir, fabricada en otro lugar y no del examen de nuestros problemas, todo el desarrollo se encuentra... viciado (Martín-Baró, 1998; pág. 135).

Los profesores universitarios, con salvadas excepciones, se convierten en predicadores de las modas eurocéntricas y estadounidenses; en simplificadores y generalizadores de las teorías elaboradas para explicar problemáticas correspondientes a los países centrales o difusores de creencias y dogmas promovidos por el mercado. Al revisar los planes y programas de estudio y la práctica profesional de la Psicología me doy cuenta que:

...el quehacer de la Psicología latinoamericana, salvadas algunas excepciones, no sólo ha mantenido una dependencia servil a la hora de plantearse problemas y de buscar soluciones, sino que ha permanecido al margen de los grandes movimientos e inquietudes de los pueblos latinoamericanos (1986; 220).

La American Psychological Association (APA), fundada por iniciativa de Stanley Hall, desarrolla un marco ético para el ejercicio de la psicología, mismos que son adaptados en los países de la región latinoamericana que se convierten en códigos que en raras ocasiones son cumplidos. Por ejemplo, en los programas de posgrado orientados al ejercicio del consultorio, son aceptados profesionales de cualquier rama, con capacidad de pago o bien por su relación con alguno de los grupos académicos de la institución; hecho que en realidad, implica, una violación a la ética de formación profesional; incluso, hay casos como el de México, en donde los estudiantes en su proceso de formación, son designados para atender a personas que requieren los servicios profesionales y en diversidad de ocasiones abren consultorios sin haber concluido la licenciatura y sin la preparación específica para ello' además sin ninguna regulación institucional.

La ética manifiesta en los códigos profesionales es letra muerta en la formación de psicólogos y en la práctica psicológica, de esa manera los códigos éticos se convierten en expresiones vacías de contenido humano:

El problema de la ética formal es que le falta el contenido. No interesa lo que se discuta; lo que interesa es que se cumplan las reglas democráticas del discurso, lo cual me parece correcto, en cuanto a lo democrático, pero no advierte el contenido fundamental (Dussel, 2000; 143).

En lo que corresponde a la investigación, la práctica es limitada al diseño, aplicación y procesamiento de instrumentos que al ser elaborados para medir lo que quien se asume como investigador quiere medir, desconoce realmente lo que sucede en la dinámica psicológica de la persona. La investigación psicológica se traduce, de esa manera, en justificadora de las políticas financieras del Estado. La posibilidad de generación de conocimiento situado queda marginada y las instituciones desarrollan tareas consecuentes con el ordenamiento dado por diversos organismos multinacionales, desde donde se deciden las líneas y problemáticas de investigación a las que se deben adherir los países periféricos.

Los planteamientos vinculados a la objetividad y la neutralidad axiológica, evitan que los investigadores se comprometan con la necesidad de transformar el mundo, aceptan sumisamente la versión de realizar una ciencia libre de valores; sin

embargo, no se dan cuenta que de manera particular en el campo de la psicología eso es imposible ya que el referente de estudio es la persona, de donde, “Pretender que la ciencia pueda ser aséptica es uno de los mitos del opresor. Toda ciencia comprometida, humana, tiene que discernir continuamente entre diferentes caminos posibles; y lo que debe determinar el camino a seguir, es el diferente punto de vista axiológico” (Martín-Baró, 1979: Pág. 20).

En el presente capítulo analizo la dinámica de cientificidad de la psicología, las contradicciones en el proceso de formación de psicólogos, así como los criterios utilizados para el control de las instituciones y la dinámica en la cual se diseñan los planes y programas de estudio y la formación de quienes la realizan. En el primer apartado abordo la dinámica científica en el contexto de la modernidad, luego valoro el trayecto de la psicología en América Latina y la idea del todo vale en psicología, analizo la problemática del profesorado y la presencia del sentido común, para finalmente arribar a un conjunto de conclusiones.

Deseo que los postulados del presente artículo se conviertan en aportaciones epistemológicas para la reflexión con respecto a la psicología, sobre todo en lo que corresponde a problemáticas concretas de la población latinoamericana.

LA CIENTIFICIDAD DE LA PSICOLOGÍA

Según Zazzo (1964), el desarrollo económico que los estadounidenses viven a finales del siglo XIX, les permite impulsar una visión de ciencia pura y tanto las universidades, como los negocios y la industria petrolera y del acero son concebidos con la misma mentalidad capitalista.

Con el desarrollo del capitalismo estadounidense surge la necesidad de formar a los cuadros jóvenes para consolidarlo, en consecuencia, son enviados a Europa que para la época era el lugar de mayor prestigio académico. El lugar de referencia obligada para los psicólogos era la Universidad de Leipzig, Alemania, en donde W. Wundt había fundado en 1879 un laboratorio de psicología. Dentro de los estudiantes enviados a estudiar con Wundt puedo mencionar a: Stanley Hall, Cattell, Scripture, Frank Angell, Warren, Stratton, entre otros, sin embargo y a decir de Zazzo (1964) ninguno se consolidará en el campo de la ciencia, sino en expresiones vinculadas a la industria.

Los estadounidenses no siguen la tradición científica de Wundt, sino que orientan su trabajo para independizar, según ellos, la psicología de la filosofía, crean cátedras de Psicología y laboratorios al interior de las universidades estadounidenses; acción que según relata la historia, previamente había realizado W. James en Harvard en el año 1876; pero el reconocimiento de tales acciones será para Stanley Hall (Zazzo, 1964).

A principios de siglo XX, la psicología empírica, que supuestamente había alcanzado carácter científico, se desmarca de la filosofía, tal y como se manifiesta en las discusiones del primer congreso de psicología realizado en Filadelfia; así como en el conjunto de publicaciones periódicas, libros y manuales que habrán de orientar la formación profesional, también en la creación de la American Psychological Association (APA) a iniciativa de Stanley Hall, como organismo rector y legitimador de los destinos de la Psicología americana (Zazzo, 1964), con una concepción equivocada de América, ya que realmente se trata de los EEUU.

Para Miller (1989), los programas de formación estadounidenses se pretenden que los jóvenes perciban a la psicología como una disciplina independiente de la filosofía, con problemas y métodos propios; lo que realmente significa, adherirse a criterios que demarcan la ciencia con respecto a la filosofía; para luego adoptar visiones empiristas o instrumentalistas que poco se asemejan a las visiones científicas positivas en su verdadera dimensión, dice Martín-Baró:

La psicología norteamericana volvió su mirada a las ciencias naturales a fin de adquirir un método y unos conceptos que la consagraran como científica, mientras negociaba su aporte a las necesidades del poder establecido a fin de recibir un puesto y un rango social. La Psicología latinoamericana lo que hizo fue volver su mirada al big brother, quien ya era respetado científica y socialmente, y a él pidió prestado su bagaje conceptual, metodológico y práctico, a la espera de poder negociar con las instancias sociales de cada país un status social equivalente al adquirido por los norteamericanos (1986; pág. 222).

Es evidente que los responsables del camino inicial de la psicología en lugar de reflexionar e investigar epistemológicamente el significado de la disciplina y construir un referente de estudio coherente con ella, simplemente, decidieron asumir que la opción de reproducir o medir algunas variables neuro-funcionales los acercaba a su condición de ciencia, con lo que, negaron a la disciplina la posibilidad de su desarrollo.

TRAYECTO LATINOAMERICANO

Con la intención de extender los lazos del capitalismo industrial, se crean en América Latina programas de formación de psicólogos en Guatemala (1946), Perú (1955), Venezuela (1956) y México (1958) orientados por las recomendaciones de la APA que promovía la tradición que se consolida como hegemónica, me refiero al conductismo en sus diferentes expresiones, al respecto Ardila señala:

En todos los casos, excepto Puerto Rico, se sigue lo que se ha denominado modelo latinoamericano de entrenamiento; se enfatizan los aspectos profesionales aplicados, aunque se considera que el psicólogo debe ser tanto un científico como un profesional (1986; 65-67).

En la afirmación de Ardila (1986), se evidencia que la formación de psicólogos constituyó y aún constituye, un proceso de entrenamiento profesional, con la finalidad de que los psicólogos funjan como especialistas del control individual en la dinámica social, en la escuela, la industria, creadas como instituciones al servicio del capital. Es precisamente por esa visión que la formación profesional transita por el instrumentalismo y la transmisión de información a través de manuales publicados y promovidos por editoriales como Trillas, Harla, Interamericana, El Manual Moderno o Santillana. En ese camino la formación profesional de los psicólogos se convierte en una mala copia de lo establecido por los países centrales, especialmente en lo que se refiere a las visiones conductuales desarrolladas en los EEUU.

A diferencia de los EEUU, que se consolidan una visión capitalista particular, en América Latina, el capitalismo se introduce por la necesidad de mercados coloniales como contra-tendencia al derrumbe del capital; bajo esa perspectiva se crea la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que tendrá a su cargo, la expansión del capitalismo, bajo los principios de la Teoría Económica de la dependencia, su creador Presbisch, “Consideraba la industrialización de la periferia como el principal medio para captar los frutos del progreso técnico y elevar el estándar de vida” (Pérez, Sunkel y Torres, pág. 15)

El modelo industrial-capitalista, al tiempo que requiere mano de obra barata, también necesita profesionales a su servicio; hecho que demanda la creación de programas educativos que formen administradores, psicólogos, ingenieros industriales, entre otros, adiestrados para consolidar el proceso de explotación; es decir, para aumentar la Tasa y la Masa de Plusvalor y para delimitar las normas de conducta socialmente esperada, en su caso, delinear programas de modificación de conducta ad hoc a la ideología dominante.

Alrededor del proyecto de industrialización de América Latina, coordinado por la CEPAL, no fue extraño que las versiones conductuales orientaran la formación de psicólogos, se priorizaran los programas de adiestramiento y capacitación en los espacios industriales, además de la creación de categorías para estigmatizar a los niños en las escuelas de nivel primario, “...la psicología infantil, como es corriente escuchar en simposios y congresos, debe trillar únicamente la senda abierta por su propia empuje y pasar por alto, sin insomnios ni sobresaltos para el psicólogo, la situación concreta del niño, especialmente en nuestra Latinoamérica...” (Merani, 1983, pág. 13).

En lo que corresponde al apartado centrado en el consultorio, los psicólogos son orientados por nosologías psiquiátricas (DSM) y técnicas de diagnóstico, baterías de selección (DAT, MMPI), con las que podrán determinar los criterios de inclusión/exclusión social; además, son adiestrados en técnicas de intervención para adaptar a quienes se considere que están fuera de los cánones de normalidad estadístico, señala Martín-Baró:

Sabíamos aplicar e interpretar “test” de inteligencia, pero desconocíamos todo o casi todo eso que se ha dado en llamar con eje paternalista “la sabiduría popular”, en particular la inteligencia del campesinado a la que cuando mucho se le concede un lugar en los calendarios. Conocíamos los consejos que hay que dar frente a las desavenencias y conflictos familiares, pero no sabíamos cómo manejar situaciones de vida colectivista con una pesada carga ideológica... (1990; 38).

Derivado del proyecto industrial capitalista impulsado por los EEUU, en América latina, las prácticas profesionales de la psicología, se desarrollan con una visión ajena a la realidad latinoamericana; pero coherente con la visión neocolonial, impulsada por la CEPAL; la vida profesional se concretan a partir de una concepción de lo humano reducido a su mínima expresión; es decir, a las estructuras neuro-funcionales más primitivas (ratas, patos, chimpancés, palomas), que constituyen los sujetos en el laboratorio, los resultados obtenidos son extrapolados al comportamiento humano (Martín-Baró, 1986). Tales resultados se convierten en ideales para programar conductas positivas, para el caso de los obreros, aceptación de las condiciones de explotación, para la población en general, la aceptación pasiva de su condición de oprimido, con lo cual, se niega la comprensión del ser humano concreto y, sobre todo, la posibilidad de una comprensión novedosa (Fanon, 1974); además se potencia el fatalismo en la población excluida-pauperizada.

TODO VALE EN LA PSICOLOGÍA

Desde el último cuarto de siglo XX y los 18 años que han transcurrido del siglo XXI, la psicología institucional no rebasa lo realizado por Wundt (1879) y los primeros cincuenta años del siglo XX, cuando Freud (1856-1939), Watson (1878-1958), Wertheimer (1880-1943), Koffka (1886-1941), Koheler (1887-1967), Vygotsky (1896-1934) y Wallon (1879-1962) desarrollaron las bases para construir una teoría psicológica, después de ellos, la formulación de propuestas carece de imaginación y creatividad científica (Flores Osorio, 2004); la investigación se reduce al análisis de procesos pragmáticos y

aislados, que si bien, constituyen lo psicológico, no son suficientes para explicarlo, de ahí que la práctica de la psicología sea reducida al uso de instrumentos y técnicas de medición o de intervención psicosocial (Flores Osorio, 2009) o individual.

La dinámica instrumental, legitimada por los organismos rectores de la práctica profesional, transitan, por un camino poco definido, particularmente, en lo que se concibe como referente de estudio de la psicología (conducta, percepción, comportamiento, pensamiento); bajo esa perspectiva, se ocultan las condiciones histórico-culturales que determinan la constitución de lo psicológico (Flores Osorio, 2009) y se dejan abiertas las puertas para que cualquier creencia pueda considerarse como psicología y se vendan como mercancías codiciadas.

Es lamentable observar la existencia de programas institucionales, en los que la charlatanería, se introduce como alternativa psicológica, y profesores que orienten a sus alumnos bajo las tradiciones de supermercado, tales como programación neuro-lingüística, flores de Bach, chacras, terapia racional y emotiva, así como caricaturas de las tradiciones supuestamente pre-hispánicas. Me preocupa aún más que en la programación de eventos que pretenden tener un carácter científico, acepten ponencias orientadas por dichas tradiciones, circunstancia, que pone a esa supuesta psicología como objeto de consumo (Merani, 1976) al margen del proceso de constitución o desestructuración de lo psicológico.

Con respecto a las políticas de acreditación institucional y certificación profesional, los criterios utilizados por los organismos acreditadores, se corresponden, con esquemas administrativo-contables, número de aulas, eficiencia terminal, promedios de calificación. Todo en razón de que dichos organismos operan como vigilantes de las imposiciones multilaterales y bajo la preocupación de imponer tradiciones instrumentales, cualificando lo que aparece o los responsables institucionales quieren que aparezca, sin la menor preocupación del desarrollo académico-científico de los programas evaluados y de la calidad real de los profesionales que habrán de formarse en cada programa educativo acreditado.

En lo que corresponde a la formación de posgrado en psicología, los programas están abiertos a cualquier profesional que acredite una licenciatura; sin importar el área certificada y menos si el candidato tiene antecedentes de la disciplina y en la práctica de consultorio me encuentro con ingenieros, administradores, enfermeras, médicos, antropólogos, incluso profesores ahora graduados como terapeutas con eliminación de lo psico.

En los planes y programas de estudio, observo grandes contradicciones formales, por ejemplo: se plantea como objetivo que se formarán psicólogos capaces de atender los problemas concretos de la población latinoamericana; sin embargo,

los contenidos y las sugerencias bibliográficas reflejan las problemáticas estadounidenses o europeas; aparte de los problemas señalados con antelación, el proceso de diseño curricular se realiza por medio de organizar comisiones al interior de los PEPs que no conocen la dinámica de diseño curricular y tienen serias limitaciones con relación a la disciplina y que nada más buscan garantizar su permanencia como profesores del programa. Precisamente esa es la razón de las grandes contradicciones en los planes de estudio y las ausencias que por omisión o por ignorancia están ausentes de la formación profesional.

Para el caso específico de quienes orientan a los alumnos hacia la investigación, es evidente que lo único que consiguen es vacunarlos en contra de ello; es común que un profesor sin práctica investigativa, decida, tomar las materias o seminarios en donde se introduce a los alumnos a dicho campo o bien, quien tiene nombramiento de investigador y cuya práctica es la aplicación de instrumentos, impone la idea en torno a que diseñar, aplicar y procesar instrumentos es el aspecto central de la investigación científica y bajo ese principio convierten en mágicos a programas electrónicos como el SPSS y el Stata, incluso los que se suponen como cualitativos como NUDIS o el etnographth.

En el camino descrito en el enunciado que antecede, las organizaciones dominantes que agrupan a profesionales de la psicología, así como las revistas “científicas”, delinear como criterio de demarcación al modelo inductivo (observación, hipótesis, experimentación, verificación, formulación de leyes y generación de una teoría); lamentablemente reducido a su mínima expresión, es decir, al diseño y aplicación de instrumentos.¹

La APA, la Sociedad Iberoamericana de Psicología (SIP) a nivel internacional y diversas organizaciones locales como la Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO), la Asociación Nacional de Análisis de la Conducta (ANAC), Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud (ALPSS) Colegio nacional de Psicólogos (CNPs) Sociedad Mexicana de Psicología (SMPs), Sociedad Mexicana de Medicina Conductual (SMMC), Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México, la Asociación Colombiana de Psicología (ACPs), la Federación de Psicólogos en Brasil (FPSB) y diversos organismos semejantes en los diferentes países latinoamericanos, vigilan que sus agremiados, cumplan con las normas que se imponen desde los países centrales, sin importar si tales perspectivas permiten la generación de conocimiento o la atención de la génesis de los problemas de orden psicológico.

¹ Para el caso de México basta ver los criterios y las decisiones tomadas por los evaluadores del Padrón Nacional de Posgrado, lo cual es semejante a los criterios de certificación que se aplican en varios países de América Latina.

EN TORNO A LOS PROFESORES

El ejercicio de la docencia en los PEPs tiene poca referencia al interés académico de quienes lo hacen, en lo general, está más vinculado con el desempleo profesional que con un interés genuino por la docencia. Al centrarse la acción docente en intereses fuera de los académicos, la enseñanza de la psicología se convierte en un proceso de transmisión de imaginarios sociales y/o creencias en torno a la disciplina, en lo general, se define a la psicología como la ciencia que estudia la conducta o el comportamiento humano, situación que genera confusiones teórico-epistemológicas que se traducen en antinomias para el ejercicio profesional y de investigación.

En su mayoría, los discursos escolares, no están sustentados en marcos epistemológicos claros, en lo general se sustentan en opiniones o creencias promovidas por los medios masivos, tales como la existencia del bullying, o la explicación de los problemas de violencia centrados en el individuo y no en la dinámica social vigente, o la consideración de trastornos emocionales bajo parámetros universalizados, contenidos en manuales como el Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders (DSM), que se realizan a partir de promedios estadísticos de comportamiento, sin tomar en consideración que: “...un trastorno psíquico constituya un modo anormal de reaccionar frente a una situación normal; pero bien puede ocurrir también que se trate de una reacción normal frente a una situación anormal” (Martín-Baró, 2000, pág. 27).

Cuando los profesionales intentan explicar la génesis de algún problema psicológico, se limitan a narrar anécdotas o historias contadas en los manuales o en textos oficiales, vivenciados, escritos y legitimados en otro tiempo/espacio, y lo más grave, referidos a experiencias pertenecientes a la psiquiatría.

En términos generales y en el mejor de los casos, los profesores adscritos a los programas educativos de psicología, con o sin consciencia, difunden los modelos pragmático-instrumentales y contribuyen a la imposición de las políticas neoliberales que demandan la formación de expertos en dictaminar la exclusión y fortalecer las conductas fatalistas y consumidoras necesarias para el mercado.

El menor grupo de profesores, intenta, ubicarse en el contexto de un pensamiento crítico-hermenéutico; poco sustentado y convierten su perspectiva, en racionalización mecánica y anecdótica de la vida, como es el caso, de quienes se definen como psicoanalistas, –con respetables excepciones- en sus diferentes versiones, así como en las propuestas de corte fenomenológico/existencial o en los casos de perspectivas como las representaciones sociales o el socio-construccionismo.

EL SENTIDO COMÚN Y LA PSICOLOGÍA

La psicología en América Latina, es presa del sentido común, y al parecer cualquiera puede hablar y ejercer las tareas propias de la disciplina, por lo mismo, me encuentra con abogados, ingenieros, amas de casa, antropólogos, filósofos, entre otros personajes que dedican su tiempo a la actividad de consultorio o a la impartición de talleres supuestamente psicológicos; en ese maremágnum de confusiones y charlatanería observo que:

- Se produce una invasión de textos de consumo popular –libros de autoayuda- (Tus zonas erróneas, las mujeres que aman mucho, Inteligencia emocional, Mapas mentales, Terapia Racional y Emotiva), que se venden como teorías o técnicas terapéuticas o de consejería.
- Se ofertan cursos, Talleres, Diplomados en Programación Neurolingüística, Mapas Mentales, Terapias Alternativas, Gimnasia Mental, incluso, en escuelas de psicología o en eventos con tinte académico.
- Las instituciones ofrecen cursos de capacitación y actualización profesional, maestrías y doctorados, sin establecer prerrequisitos de grado, tales programas son orientados estrictamente al campo de la intervención, en áreas como terapia humanista, sistémica, rogeriana y en ocasiones validados por las Instituciones de Educación Superior, todo al margen de la psicología como disciplina científica o profesional.
- Programas de Capacitación Organizacional que se reducen a actividades de Relaciones Humanas o Dinámicas Grupales que suponen mejorar las condiciones laborales entre los empleados.

La oferta comercial de la psicología se desarrolla en detrimento del pensamiento científico y epistemológico y en favor de instalar un sistema de creencias al respecto e indudablemente como mercancía al servicio del capital y al parecer cualquiera se siente con el derecho de hablar o de practicar lo que supuestamente es la psicología.

CONCLUSIONES

El trayecto de la formación de psicólogos en América Latina y los procesos de investigación son reducidos por instituciones como el CNEIP en México, demarcando la noción de la psicología en el marco de las visiones conductuales, por principio, lejanas a las posibilidades del desarrollo científico de la psicología.

Las contradicciones de los planes y programas elaborados para formar psicólogos, derivan de las inconsistencias teórico-epistemológicos de quienes son comisionados para diseñarlos; además de las cuestiones sindicales de defensa del tiempo contratado, sin importar, si ello es pertinente o no al plan de estudios o sencillamente, a las imposiciones del discurso institucional.

Un elemento determinante en las contradicciones manifiestas en el proceso de formación de psicólogos, es la ausencia de reflexiones con respecto a las tradiciones que se definen como psicología; tal es el caso del conductismo, el psicoanálisis, ambas en sus diferentes expresiones, hecho que redundante en dogmas y extrapolaciones de teorías con referentes concretos a Europa o los EEUU.

En un camino de certidumbres, los psicólogos resuelven su quehacer y facilitan su acción profesional reduciendo lo psicológico a procesos neuro-funcionales, patologías definidas en otros contextos y áreas del conocimiento ajenas, niegan los componentes filosóficos, sociales, políticos, culturales y económicos que constituyen la psique, además de la condición ontológica y ética como principio orientado a producir, reproducir y desarrollar la vida (Dussel, 2000); en ese camino, la problemática psicológica queda reducida a procesos naturales, vinculados a los instintos, las pasiones y los odios placenteros del proceso intra-psíquico definido como patológico o como señala Canguilhem:

...la iniciativa para cualquier teoría ontológica de la enfermedad hay que atribuirle a la necesidad terapéutica. Ya significa tranquilizarse, en parte, considerar a todo enfermo como un hombre al cual se le ha agregado o quitado un ser. Aquello que el hombre ha perdido puede serle restituido; aquello que ha entrado en él, puede salir de él. Incluso cuando la enfermedad es maleficio, en imagen, brujería o posesión, cabe tener la esperanza de vencerla. Para que toda esperanza no esté perdida, basta con pensar que la enfermedad es algo que le sobreviene al hombre. (1971; 18)

En el marco del dogmatismo de la ignorancia, los Programas Educativos de Psicología, caminan al margen de la posibilidad científica y del debate epistemológico en torno al referente de estudio de la disciplina; por ello mismo:

➤ El debate académico en las universidades, pierde sentido, cuando la práctica docente se desarrolla en un marco de tolerancia, con respecto, a las opiniones y creencias de cada grupo que constituye el claustro de maestros.

➤ En los procesos de formación profesional se incorporan profesionales cuya inserción profesional no fue posible o especialistas de otras áreas del conocimiento, que por diversas circunstancias, no tienen éxito en la profesión que eligieron al momento de ingresar a la universidad, situación que los orilla a realizar estudios de posgrado en psicoterapia o en otras especialidades y con ello quedan institucionalmente habilitados para ejercer como profesores en los programas educativos de psicología.

➤ Además de usar los manuales ya señalados, la formación profesional se desarrolla a través de apartados de algunos libros que son obtenidos y en ocasiones proporcionados por los profesores a través de fotocopias, hecho que impide a los estudiantes conocer la fuente epistemológica y la autoría del material que tendrán que revisar, además de impedir el acercamiento completo al autor del material ofrecido por el profesor.

En síntesis, la psicología en América Latina, transita por un sinnúmero de dogmas, prácticas anecdóticas y charlatanería orientada al consumo y en el mejor de los casos a la búsqueda de mecanismos que logren que la persona tenga conductas positivas; es decir, que actúe en consecuencia lógica con lo esperado por la estructura de poder.

REFERENCIAS

- Ardila R. (1986) La psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro. Ciudad de México, México. Siglo XXI editores.
- Bayes, R. (1971) "Introducción" en Ciencia y conducta humana (Una psicología científica) Skinner. Barcelona, España. Editorial Fontanella.
- Canguilhem, G. (1971) Lo normal y lo patológico. Ciudad de México, México. Siglo XXI editores.
- Dussel, E. (2000) "El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida" El fin del capitalismo global. Comp. Dieterich, Ciudad de México, México Editorial Océano. Págs.143-151.
- Fanon, F. (1970) Piel Negra Máscaras blancas. Buenos Aires, Argentina. Shapira editor.
- Flores Osorio, J.M. Psicología y epistemología genéticas. Ciudad de México, México. Editorial Lucerna/Diogenis.
- Flores Osorio, J. M. (2009) "Contradicciones y perspectivas de la formación y práctica psicológica en América Latina" en La carrera de Psicología en la región centro sur de ANUIES. Formación, competencias profesionales e inserción Laboral. Guadalupe Villalobos coordinadora. Toluca, México. Universidad Autónoma del Estado de México, pp 45-68.
- Flores Osorio, J. M. (2014) "Psicología y ética comunitaria" en Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina. Jorge Mario Flores Osorio, Coordinador. Tijuana, México. Universidad de Tijuana.
- Hinkelammert, F. (1998) El grito del sujeto. Del teatro-mundo del evangelio de Juan, al perro mundo de la globalización. San José de Costa Rica. Editorial DEI.
- Martín-Baró, I. (1979) Haciendo la universidad. Managua, Nicaragua. Cuadernos Universitarios, FUPAC.
- Martín-Baró, I. (1986) "Hacia una psicología de la liberación" en Boletín de Psicología 22, Volumen 3, pp. 219-231
- Martín-Baró, I. (1990) "Conflicto Social e Ideología Científica: de Chile a El Salvador" en Aportes críticos a la psicología latinoamericana. Bernardo Jiménez-Domínguez, Coordinador. Guadalajara, México. Universidad de Guadalajara. Págs. 25-51.
- Martín-Baró, I. (1998) "Concientización y currículo universitario" en Psicología de la liberación. Amalio Blanco compilador. Valladolid, España. Editorial Trotta.
- Martín-Baró, I. (2000) "Guerra y salud mental" en Psicología social de la guerra. Ignacio Martín Baró coordinador. San Salvador, El Salvador. Editorial UCA.
- Merani, A. (1976) Carta abierta a los consumidores de psicología. Ciudad de México, México. Grijalbo Editores, S.A.
- Merani, A. (1983) Historia ideológica de la psicología infantil. Ciudad de México, México. Grijalbo editores.
- Miller, G. (1989) "Introducción." En William James, Principios de Psicología. Fondo de Cultura Económica, México. Pp. XI-XXI.
- Pérez, E., Sunkel, O. Y Torres (sfi) Raúl Presbisch (1901-1986) Un recorrido por las etapas de su pensamiento sobre el desarrollo económico.
- Zazzo, R. (1964) La psicología norteamericana. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

LOS MÚLTIPLES ATRAVESAMIENTOS DE LA
INTERVENCIÓN Y LA INVESTIGACIÓN CON FAMILIARES
DE VÍCTIMAS DE DESAPARICIÓN FORZADA EN EL
CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Omar Alejandro Bravo, **(ARGENTINA - COLOMBIA)**¹

INTRODUCCIÓN

El conflicto armado colombiano, en su configuración actual, arrastra ya casi medio siglo de duración, arrojando un saldo devastador de víctimas, principalmente entre la población civil.

Según el abarcador y detallado informe elaborado por el Grupo de Memoria Histórica, en la tentativa oficial de aportar a la verdad y a la memoria en torno a los hechos sucedidos en la guerra civil en este país (Grupo Memoria Histórica, 2013), el número de víctimas es de aproximadamente 220.000 personas, considerando el lapso que va desde el 1 de enero de 1958 al 31 de diciembre del 2012. Más del 80% de estas víctimas fueron civiles, incluyéndose aquí a los casos de desaparición forzada (sobre los cuales existe una alarmante imprecisión: se habla de 25.000 o 52.000 casos, dependiendo de la fuente) Estos datos excluyen a la población desplazada por causa del conflicto, que se estima sea en torno al 10% de la población total de Colombia.

Entre los varios actores armados (fuerzas del Estado, paramilitares, narcotráfico y guerrilla, principalmente), se tornó una práctica frecuente la desaparición forzada de personas, práctica esta que provoca efectos políticos y sociales en los familiares y grupos de pertenencia de las víctimas y en la sociedad en general. En particular, los agentes del Estado en alianza con grupos paramilitares y narcotraficantes, han perpetrado la gran mayoría de estos hechos, como parte de un plan de apropiación de tierras y control político y económico (López, 2012)

Cabe recordar que estas prácticas se transforman en técnicas, en el sentido que la modernidad le atribuye a esta palabra, en la Alemania nazi, a partir de la política denominada Noche y niebla, que tenía como propósito desaparecer a opositores políticos, atemorizando así a sus allegados (desaparecerían entre la noche y la niebla, decían sus creadores. De allí su nombre)

Estas prácticas responden entonces a un propósito calculado y efectivo. Su potencial patológico radica en la imposibilidad de cumplir con los rituales que nuestra cultura señala como necesarios para la elaboración de la pérdida y en el mensaje

¹ Psicólogo de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magíster y doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Brasilia, Brasil. Posdoctor en Psicología por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Profesor del Departamento de Estudios Psicológicos y coordinador de la Maestría en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi. Áreas de investigación e intervención: población carcelaria, víctimas del conflicto armado, salud mental comunitaria. Correo electrónico: oabravo@icesi.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6184-9193>

implícito amenazante, que opera como límite para la acción política y la reivindicación de derechos vulnerados.

Por esto, Thomas (1991), considera que “la imposibilidad de tramitar el duelo produce “una tensión insoportable que multiplica las depresiones entre aquellos que han sido tocados por la muerte de un ser querido, reprimiéndose toda posibilidad de una expresión liberadora del sufrimiento.” (p. 191)

De esta manera, la desaparición forzada de personas es una de las expresiones más brutales del conflicto armado en Colombia. La diseminación actual de estas prácticas, en lo que hace a los motivos, los ejecutantes y sus víctimas, hace que las mismas aumenten su potencial patogénico y sus efectos intimidatorios.

La investigación que motiva el presente texto hace parte del posdoctorado en curso del autor, que trata de los procesos de construcción de memoria en familiares de desaparecidos de la Unión Patriótica, el Palacio de Justicia y habitantes de la ciudad de Trujillo, Valle del Cauca.

Cabe caracterizar brevemente cada uno de estos tres grupos para fundamentar el motivo de esta elección metodológica. La Unión Patriótica (UP) fue un movimiento político originado en los procesos de paz de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) con el gobierno del presidente Belisario Betancur y apuntaba a integrar, en un amplio espectro de fuerzas sociales y políticas, a los integrantes de este grupo, una vez conseguida la paz y el fin del conflicto.

Los integrantes de la UP fueron masacrados por fuerzas gubernamentales y para-gubernamentales, que atentaron contra sus candidatos a presidente, representantes electos y militantes de base. Recientemente, la justicia devolvió la personería jurídica a este partido, considerando que fue víctima de un verdadero genocidio político.

El Palacio de Justicia, sede principal de las jerarquías judiciales colombianas, fue tomado por el movimiento guerrillero M 19 en el año 1985, como forma de denunciar los incumplimientos de los acuerdos establecidos con el gobierno. En la retoma, realizada por el ejército, desaparecieron 11 personas, la mayoría previamente interrogadas en un sitio vecino al lugar de los hechos. Por estos crímenes, hay algunos jefes militares presos o procesados; no obstante, la institución militar sigue negando su responsabilidad y reclama, a través de sus voceros políticos, el fin de estos procesos.

La masacre de Trujillo representa en realidad una cadena de masacres que arrojó más de 300 víctimas y estuvo dirigida contra los habitantes de esta ciudad del departamento del Valle del Cauca y veredas vecinas, ejecutada por militares y grupos de traficantes de la región. Los hechos de Trujillo constituyeron un verdadero laboratorio de la represión, donde por primera vez se utilizaron algunas técnicas de tortura y asesinato y se produjo esta articulación entre grupos del Estado y al margen de la ley.

Las víctimas principales fueron campesinos y trabajadores de cooperativas de trabajo impulsadas por el padre católico de la ciudad (también asesinado) y, posteriormente, los denunciantes de estos crímenes. En el marco de los procesos de lucha por justicia y reparación a las víctimas, se constituyó posteriormente la Asociación de familiares de víctimas de Trujillo (AFAVIT), actor principal en esos procesos reivindicatorios.

Actualmente, el narcotráfico sigue siendo un actor político – militar de importancia en esta región y las amenazas y hostigamientos a los defensores de derechos humanos se mantienen.

Todos estos hechos mencionados se produjeron durante la década del noventa. Los sucesos del Palacio de Justicia en particular, sucedieron en noviembre del año 1985. La ley conocida como de Justicia y Paz (Colombia, 2005), obligó a los integrantes de grupos paramilitares desmovilizados a reconocer sus crímenes como requisito para acceder a los beneficios jurídicos que esta ley ofrece. Este reconocimiento, con frecuencia, se producía frente a familiares de sus víctimas, que podían interrogar al imputado acerca del paradero de las personas victimizadas cuando sus cuerpos no habían sido encontrados y los motivos de esas acciones.

Este marco jurídico, y los escenarios judiciales relacionados, permitieron que se conociese más del proceso de asesinatos y despojos cometidos por estos grupos, con apoyo de agentes del Estado. Al mismo tiempo, sitúan al testimonio individual de las víctimas en un lugar de importancia jurídica y social, continuando así con la tradición instalada a partir fundamentalmente de los juicios de Nuremberg (Arendt, 1964).

Esto representa también los cambios acontecidos en las concepciones generales de legitimación del saber y del poder que comienzan, en esa época, a afirmarse en el campo de las ciencias sociales y humanas, principalmente, que permiten que estos relatos individuales puedan ser legitimados sin necesidad de su validación como prueba o dato.

Por otro lado, estos escenarios judiciales contribuyeron a reducir la causalidad y el contexto de esos procesos a una relación entre este grupo criminal y sus víctimas, estas últimas supuestamente inocentes de cualquier compromiso político o trayectoria militante (condición implícita para ser reconocidas en esa condición de víctimas). A partir de esta perspectiva reduccionista, se pretendió instalar un imaginario social de posconflicto y reconciliación, que contribuiría a licuar también las causas históricas y la vigencia del conflicto armado colombiano.

Por este motivo, resultó de interés analizar de qué forma se producen los procesos de construcción de memoria y reparación entre familiares de desaparecidos de los tres grupos mencionados, entendiendo que su filiación política, real o atribuida, permite que su reconocimiento como víctima y su visibilización social y reconocimiento se vean dificultados e impacta en la forma en que construyen su identidad.

A partir de lo anterior, es relevante considerar el rol de los profesionales de la salud mental, para entender de qué manera estos, sea desde el lugar del investigador o desde una posible intervención terapéutica, son interpelados por estos discursos desde su lugar de sujeto social y las formas posibles de lidiar con la angustia y las dimensiones sociales y políticas que se ponen en juego en estos contextos dialógicos. Tanto la forma en que el investigador se posicione frente a estos hechos como el tipo de respuesta terapéutica que se realice, desde cualquier posición clínica, deben ser entendidas como acciones de carácter también político, en tanto aportan a formas de relación social y visiones de sociedad.

Esta discusión se inserta en un debate acerca de los usos de la memoria y su tensión actual con la noción de historia, debate este que implica posicionamientos epistemológicos en torno a las tensiones actuales que atraviesan el campo de las ciencias sociales y humanas.

En líneas generales, este debate se suele simplificar en un reduccionismo que ubica a la historia en un lugar conservador, unificante, que intenta reproducir un solo relato de hechos anteriores, basado simplemente en documentos, entendidos como datos científicos fiables. La memoria (o las memorias), por el contrario, defendería la posibilidad de que otras voces puedan manifestarse, sin pretensión de verdad, para darle voz a las personas y relatos que la historia oficial silenciaría.

La posibilidad de ahondar en este debate excede el espacio y los objetivos de este texto. Solo cabe mencionar que es posible aproximar ambos campos, desde el trazado previo de sus fronteras epistemológicas, y recolocar esta discusión en una perspectiva que incluya la historia como futuro, como construcción colectiva, noción esta obstinadamente negada por los enfoques posmodernos más simplistas y conservadores.

SABER-PODER EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA CLÍNICA

Cabe hacer en primer término una consideración epistemológica acerca de los paradigmas que guiaron la investigación y la intervención en el campo particular de la psicología. El paradigma dominante en la ciencia moderna en general afirmó la radical separación entre el sujeto de la investigación y el objeto, considerando posible conocer de forma objetiva a este último mediante la correcta utilización del método, lo que garantizaba la imparcialidad del primero. La metodología que respaldó ese marco epistemológico fue la cuantitativa.

El conocimiento científico podía avanzar así “por la observación descomprometida y libre, sistemática y tanto cuanto posible rigurosa de fenómenos naturales.”

(Santos, 2001, p.62). Para Neubern (2004), ese lenguaje científico suponía “un mundo esencialmente a-histórico, regular, ordenado y organizado por leyes fijas, donde no había espacio para la contradicción o consideraciones subjetivas” (Neubern, p.23).

Las señales de agotamiento del paradigma tradicional se originaron también en el campo de las propias ciencias exactas, principalmente de la física, hasta entonces considerada una de las bases del pensamiento epistemológico dominante. En la física cuántica en particular, el lugar del observador en la descripción de la trayectoria de las partículas lo transforma en un sujeto activo, cuyo comportamiento determina en parte al objeto analizado acabando así, al menos a nivel de la microfísica, con la separación entre sujeto y objeto.

De esta forma, entra en crisis la noción de que el conocimiento científico podía ser entendido como neutro en relación al medio que lo producía. Para Lowy (2000), esa noción de objetividad supone que el investigador que está enterrado hasta la cintura en el pantanal de su ideología, de su visión social del mundo, de sus valores, de sus pre-nociones de clase, puede desprenderse de esa situación tirando, como el mítico Barón de Munchausen, de sus propios cabellos para alcanzar un terreno aséptico, neutro y científicamente objetivo. (Lowy, p.42).

Los nuevos paradigmas redimensionan el lugar del sujeto del conocimiento, reconociendo el papel que la propia subjetividad del investigador tiene en su relación con el objeto de análisis. De esta forma, en el contexto de la investigación, la intervención del sujeto modifica al objeto analizado.

Desde el momento en que la realidad se recorta, a partir de la pregunta que el investigador hace de ella, existe una dimensión subjetiva presente. Esa dimensión subjetiva responde a una construcción que también obedece, en buena medida, a cuestiones histórico-sociales que llevan al investigador a dimensionar a esa realidad a partir de un determinado posicionamiento ideológico, no siempre consciente o asumido.

De la misma forma, reconocer en el otro de la investigación una condición de sujeto permite redimensionar y valorizar sus conocimientos y creencias. En este sentido, Santos (1989) rescata el lugar del sentido común, otorgándole por esto una particular potencia político-epistemológica. En el espacio de los nuevos paradigmas, la aproximación entre sentido común y ciencia permitiría incorporar otra dimensión de saber, que no es el saber de los especialistas, donde se generaría “una nueva simbiosis entre saber y poder” (Santos, 1989, p.35).

De esta forma, se reconoce a...

la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, los pueblos

y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. (Santos, 2009, p. 12)

El mismo autor señala, en ese sentido, que el uso de las técnicas en el campo de las ciencias sociales y humanas permitió tomar distancia de sujetos y grupos con los que el científico compartía una misma trama social, transformando así a ese otro de la intervención (el loco, el preso, etc.) en un ser socialmente ajeno y, eventualmente, portador de ciertos trazos de peligrosidad que la intervención podría eliminar o contener. Toda esta lógica, según el autor, se invierte en la antropología, donde la ajenezad cultural del otro, en general relacionada a pueblos indígenas, obligaba a que las técnicas a utilizar estuviesen dirigidas a reducir esa distancia, siendo la etnografía el método privilegiado para tal fin.

Todo esto significó también a la intervención clínica en todas sus formas. Desde esa radical separación entre sujeto y objeto que el paradigma de la ciencia moderna sostenía, la intervención del psicólogo en el campo de la salud mental suponía que el mismo podía, a través del uso de ciertas técnicas, construir una distancia con respecto al sujeto o grupos a los que esa acción se dirigía.

De esta forma, el campo de la clínica se constituía como extraterritorial en relación a las cuestiones sociales y culturales que lo atraviesan y que configuran también el tipo de relación que se establece en ese espacio y las consecuencias de dichas prácticas para los directamente involucrados en las mismas y para la sociedad en general.

También en este campo, el sentido común y el saber de las comunidades y los sujetos a los que estas prácticas terapéuticas se dirigen suelen ser desconocidos o descalificados, desde varios enfoques teóricos. Con frecuencia, los mecanismos de codificación, clasificación y comprensión de la información que se produce en estos contextos transforman historias y relatos en una serie de reduccionismos que permiten establecer ciertas regularidades clínicas.

Una vez hecha esta clasificación inicial, el proceso terapéutico se dirige a modificar conductas o trazos de personalidad con el fin de adaptarlos socialmente. De esta forma, ese otro de la intervención pasa de ser un sujeto portador de una historia y con quien el terapeuta comparte cuestiones sociales y culturales, a un trastorno o una patología. El ejemplo más claro de estos funcionamientos, es el actual modelo contenido en el manual DSM V, que codifica las conductas humanas de manera tan extensa y arbitraria que permite patologizar cualquier personalidad o formas de expresión social.

Lo que este tipo de modelos supone, pero no dice, es que la solución privilegiada a estas supuestas patologías es la medicación, inclusive para niños. La influencia de los laboratorios y empresas farmacológicas es, en este sentido, evidente.

DESAPARICIÓN FORZADA: UN DOLOR QUE NO CESA Y SE PRETENDE CESAR

En el proceso de colecta de información de la investigación mencionada, que permitió dar subsidios a la discusión aquí planteada, se realizaron doce entrevistas en profundidad a familiares de desaparecidos de los grupos mencionados (cinco entrevistas a familiares de víctimas de la ciudad de Trujillo, tres a familiares de desaparecidos del Palacio de Justicia y cuatro a familiares de víctimas de la Unión Patriótica). Al mismo tiempo, se participó en eventos y movilizaciones organizadas por grupos de derechos humanos en diversos escenarios, incluidas las peregrinaciones anuales por la memoria convocadas por la Asociación de Familiares de Víctimas de Trujillo (AFAVIT).

Para el análisis de la información, se consideraron las formas de representación de la condición de víctimas que las personas entrevistadas mantenían y las praxis sociales y políticas asociadas a dicha representación. A partir de allí, se discute el lugar del investigador en estos procesos de producción de información entendiendo, desde una perspectiva cualitativa de análisis, que el mismo participa de los mismos como actor social involucrado en las dinámicas sociales que atraviesan estos aspectos considerados. Desde esta misma consideración, se analiza el tipo de intervenciones terapéuticas dirigidas a las víctimas del conflicto en general, sus efectos subjetivos y sociales y su dimensión política.

Del análisis inicial del material, se desprende información de interés acerca de la forma en que los procesos político-judiciales permitieron configurar una identidad de víctima, basada principalmente en una noción meramente jurídica de los hechos sucedidos, donde la relación víctima-victimario permite explicar esos hechos y encontrar una solución personal y política para sus consecuencias, con la prisión del perpetrador y la reparación económica de la persona o grupo agredido. A estos segundos, se los posiciona en escenarios reconciliatorios insertos en un imaginario de posconflicto, lo que contribuye a aislar al crimen cometido del contexto político-histórico que lo posibilitó.

Esta noción de víctima y la propia descontextualización del evento victimizante encuentran resistencias en algunas personas entrevistadas. Estas resistencias son mayores en cuanto más posibilidades existen de otorgar una explicación más amplia al contexto político y social donde se produjeron los crímenes.

Puede hacerse, en este sentido, una distinción preliminar entre los familiares de víctimas que colocan estos hechos en el orden de acontecimientos fortuitos o como producto de la acción de actores locales, no insertos en dinámicas políticas estructurales. Para otros, los crímenes cometidos pueden ser explicados desde una mirada más compleja, que incluye la interacción entre actores institucionales que responden a intereses políticos y económicos globales.

En referencia al primer grupo indicado, en el relato de uno de los entrevistados se menciona el inicio de las acciones de los victimarios de la siguiente forma: “y bueno, empezó una violencia aquí en el pueblo muy... y eso mataban, desaparecían, y en esas semanas, un viernes por la noche, desaparecieron un poco de gente” (Entrevistada A).

Cuando consultado por los agentes causantes del crimen, esta persona manifiesta que eran “unos hombres armados, llegaron ahí y se los llevaron, eso fue lo único que nos dijeron”.

En este caso, este familiar tuvo un indicio de la suerte de la persona desaparecida por un mensaje anónimo recibido por debajo de la puerta, método próximo a los que García Márquez relata en su novela *La mala hora*. Este mensaje, así mismo, no parece insertarse en ninguna dinámica social, permaneciendo como un hecho fortuito, en cierta medida natural.

Otra de las entrevistadas, cuya familia fue victimizada en numerosas ocasiones, relata la sucesión de hechos desde una lógica secuencial donde los victimarios se suceden sin mayor distinción de grupos de pertenencia o motivaciones.

En cambio, algunas personas entrevistadas, sitúan las causas de la desaparición en una dinámica política más amplia, con intereses estructurales en juego, eventualmente relacionados con la militancia política de la persona desaparecida.

En el decir de una de ellas “Resulta que nunca en la vida una se imagina tanto salvajismo de un sistema como el que tenemos aquí, de una burguesía tan asesina, porque han sido doscientos años de violencia y de muerte de gente para sostenerse en el poder” (Entrevistada V).

Otra de las entrevistadas manifiesta “Esto seguirá lo mismo y definitivamente sigue lo mismo, porque desde que en este país haya tanta desigualdad este país seguirá en violencia, se entregarán unos, cogerán su rumbo, pero llegarán otros.” (Entrevistada L)

Esta distinción opera también a la hora de analizar la forma en que se tramitan los procesos de duelo por la agresión y la pérdida sufrida, que en el caso de las desapariciones forzadas, como ya fue dicho, tienen un potencial patogénico mayor debido a la imposibilidad de cumplir con el ritual de despedida de la persona victimizada, ritual éste inscripto en nuestra cultura como necesario para poder superar esa pérdida.

Cuando la desaparición pareció obedecer a causas fortuitas o a acontecimientos en cierto modo aleatorios, la forma en que se configura el discurso del familiar de la víctima da la impresión de que el tiempo, y/o circunstancias institucionales (como la reparación económica) o personales permitieron tramitar esta pérdida, consiguiendo superar parcialmente el dolor asociado a la misma.

Dos de las personas entrevistadas manifiestan, a este respecto:

“darles un consejo (se refiere a los victimarios) y decirles, porque más vale una actitud así que uno llenarse de rabia y de rencor porque de eso no viene nada” (Entrevistada F).

“más adelante uno puede superarse, trabajar, mejor dicho, bregar a tener algo, para poder seguir luchando uno también, porque ya nuestros hijos se fueron y con eso uno no los va a recuperar, no los va a revivir, entonces reciba lo que le den” (Entrevistada G).

Cabe preguntarse aquí si este tipo de discursos refieren a una superación de esa pérdida o a la resignación frente a los hechos supuestamente fortuitos que la produjeron, siendo diferentes las consecuencias subjetivas de cada uno de estos procesos. En este sentido, es válida mencionar la noción de naturalización trabajada por Montero (2006), entendida como la aceptación pasiva de la realidad y las relaciones de poder existentes.

En el caso en que esos hechos tienen una inscripción histórica y una matriz causal más definida, las resistencias a elaborar ese trauma, en el acotado sentido de su superación, aparecen de manera más clara:

“nosotros siempre hemos pensado que hay que perdonar pero no olvidar, entonces si no se olvida no se perdona por completo, y nosotros en la cuestión de la reparación no son cosas económicas que estamos reclamando, es como limpiar su nombre” (Entrevistada N).

“nosotros con los desaparecidos nunca hemos hecho duelo y nunca tenemos esperanza, solamente ansiedad y angustia de que alguien llame por teléfono, de que alguien llegue y diga: yo traigo esta razón, yo traigo esta noticia, y esa es la ansiedad que siempre tenemos” (Entrevistada Y).

Todas estas distinciones operan a la hora de constituirse una identidad de víctima que, como ya fue dicho, se relaciona con un cierto imaginario social que la asocia a la falta de compromisos y/o identidad política y de involucramiento en acciones colectivas, principalmente de carácter reivindicatorio. Vezetti (2009) utiliza el término hipervíctima, para señalar este reduccionismo, en general asociado con más facilidad con figuras particulares (la víctima viuda de edad avanzada, por ejemplo).

En el análisis de los procesos judiciales y sociales que acompañaron los mecanismos de construcción de memoria en torno al holocausto, se distinguieron dos tendencias, denominadas como intencionalistas y funcionalistas, siendo que la

primera atribuía esos hechos a la mala voluntad de algunos actores institucionales y la segunda enmarcaba esas conductas en ciertas condiciones políticas y sociales de la época, lo que reproduce de alguna forma la distinción aquí planteada.

Desde esa identidad de víctima señalada, se transita por las instancias judiciales y por los procesos generales de reparación con una cierta resignación, aceptando las ofertas económicas que a manera de reparación se les haga desde el Estado y colaborando de alguna manera en la clausura simbólica de todo ese proceso, una vez establecida esa compensación e impuesto-aceptado el perdón al victimario directo.

En el caso particular de Trujillo, es necesario dimensionar también el lugar preponderante que parte de la Iglesia ha ocupado en los procesos de movilización y organización de la asociación de familiares de víctimas. El involucramiento de este sector religioso otorgó una mayor visibilidad a los hechos violentos allí sucedidos y permitió señalar con más claridad las fallas y omisiones de los procesos de juicio y castigo a los responsables y de las políticas reparatorias. Así mismo, permitió disminuir los márgenes de riesgo que los integrantes de esa asociación sufren, ya que cualquier atentado contra la asociación de víctimas o sus miembros adquiere mayor relevancia.

Al mismo tiempo, marcó de alguna forma las formas de organización y los discursos de la asociación y sus integrantes, en general signados por una fuerte dimensión religiosa. De hecho, la peregrinación anual organizada por AFAVIT tiene una marcada impronta católica e incluye una misa como una de sus actividades centrales.

Esta relación puede afirmar esa identidad de víctima anteriormente destacada, donde el vínculo entre la agresión y el sufrimiento padecido, el tránsito por los escenarios legales de procesamiento de los responsables y el supuesto cierre del proceso que esto acarrearía, eventualmente vinculado al perdón y la reconciliación con el agresor, se instalaría en una tradición judeo-cristiana aún presente en la sociedad contemporánea, tradición esta que Nietzsche (1887/1996) criticó, en tanto supone la dificultad de afrontar la vida y sus desafíos y promueve la resignación y la impotencia.

En este sentido, las comisiones de la verdad, que suelen producirse en contextos de conflicto y posconflicto y que actuaron también en Colombia en períodos recientes, hacen parte de este escenario político general y sus propósitos contribuyen también a esta producción de identidades y roles. Por esto, Castillejo Cuellar (2007) destaca como dichas comisiones se instalan en un proceso de reconfiguración histórica, donde “el testimonio del sobreviviente hace parte de los mecanismos de legitimación de las comisiones –y toda una red de ejercicios miméticos que escenifican el dolor– a través de su incorporación en una serie de topos de enunciación.” (Castillejo Cuellar, p. 78).

El mismo autor destaca...

el proceso social y político a través del cual se recuerda lo que se recuerda y se olvida lo que se olvida; es decir, las condiciones que posibilitan identificar un cierto lugar- en el tiempo y en el espacio, tanto discursivo como geográfico- como archivo, como arkhé según su etimología griega, como origen, como principio, como autoridad. (Castillejo Cuellar, 2007, p. 87)

Por todo esto, Rabotnicof (2003) habla de los varios modos actuales de abusos de la memoria, destacando el carácter potencialmente victimizante de algunas de esas prácticas. Esto impacta también en el campo de la clínica, desde cualquier enfoque teórico y dispositivo institucional. La identificación con la identidad de víctima, en tanto asociada a la impotencia y la resignación, facilita procesos terapéuticos simplificados, donde la tramitación del trauma sufrido puede limitarse a producir la resignación frente a los hechos y las perspectivas de justicia y reparación. Así mismo, la identificación a un trazo psíquico, la víctima en este caso, puede impedir despliegues subjetivos y simbólicos más amplios donde, entre otras cosas, la condición social del sujeto emerja.

La propia definición de trauma, reducida con frecuencia a recuerdos que mantienen efectos patogénicos, si asociados a una dimensión privilegiada de economía psíquica (como montos de afectos o flujo de excitaciones que superan la capacidad del sujeto de asimilarlos) permiten intervenciones clínicas dirigidas sólo a facilitar ese proceso de descarga de excitaciones o flujos libidinales.

La actual categoría de estrés postraumático, posible de diagnosticar desde indicadores cuantitativos, como el tiempo de permanencia de los síntomas (Beniyakar y Lezica, 2005), habilitan a terapias de corte cognitivo – comportamental que se aplican de forma padronizada, indiferenciando los aspectos subjetivos, culturales y sociales relacionados.

Por otro lado, proliferan intervenciones que se presentan como alternativas a estos modelos dominantes. En ellas se apelan a otro tipo de dispositivos, como el baile o el teatro, para producir estos efectos catárticos deseados. Este tipo de prácticas pueden ser de mucha utilidad, al abrir espacios probables para otro tipo de manifestaciones no necesariamente asociadas a la palabra. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que las mismas deben respetar los deseos y costumbres de los sujetos y grupos a los que se dirige, y no responder al mero placer de quien las ejecuta, problema este más frecuente cuando dichas técnicas se asocian a ciertos discursos metafísicos sobre las energías positivas o el amor, por ejemplo.

Tanto en el caso de las técnicas padronizadas como en el de las intervenciones dichas alternativas, existe el riesgo cierto de desconocer la singularidad y el deseo de aquellos a quienes se dirigen, sea esto hecho en el nombre de la ciencia o de genéricos principios metafísicos.

En los casos donde existe un enfoque más estructural de lo sucedido, puede suponerse arbitrariamente que el trauma mantendrá un potencial patogénico mayor, dada la presencia de relatos que mantienen la necesidad de mantener este hecho traumatizante presente, como instancia necesaria para potenciar acciones de reparación y justicia.

Esta insistencia mantiene una innegable potencia política y subjetiva, no debiendo el proceso terapéutico obturarla o encaminarla hacia un terreno exclusivamente intrapsíquico. Refiere a la adecuada consideración del trauma como hecho también histórico, posible de superarse en la medida en que esas circunstancias históricas se modifiquen.

CONSIDERACIONES FINALES

Por lo anteriormente expuesto, cabe reflexionar, en primer término, sobre el lugar del investigador en estos procesos de interacción dialógica con los familiares de víctimas de desaparición forzada por parte de agentes del Estado.

Como ya fue dicho, en el contexto de la investigación tradicional la objetividad, garantizada por la correcta aplicación del método, permitía prevenir cualquier posibilidad de interferencia subjetiva por parte del investigador en el proceso de colecta de datos, que pudiese romper esa regla sagrada. Ese era, según Morin (1990) el noise incómodo que venía a perturbar el principio científico de la necesaria asepsia social e ideológica de la investigación.

Fue dicho también que los nuevos paradigmas, aún en vías de afirmación y englobando modelos epistemológicos y teóricos diferentes, tienen como unos de sus principios comunes el de que el investigador entra en los procesos de producción de información con su propia historia e ideología, debiendo reconocer en aquellos otros con los que interactúa un saber de matriz y textura diferente al académico, pero igualmente válido y legítimo.

El contexto particular de esta investigación se inscribe también en un marco de debate acerca de cómo lidiar de forma ética con el dolor que supone la rememoración de eventos terribles, como son los que rodean a las desapariciones forzadas. Estas manifestaciones de sufrimiento psíquico pueden actualizarse en cada relato invocado

por el afán del investigador o del terapeuta de conocer más de esos sucesos, provocando la revictimización de las personas o grupos.

Así mismo, y como contracara de esta posibilidad, la reiteración del relato, sea en el marco de una investigación, de la terapia o de un proceso administrativo o legal, puede provocar que el mismo pierda relación con los procesos subjetivos asociados a su condición de víctima, tornándose un relato desprovisto de sentido. La noción de sentido aquí utilizada tiene que ver con la definición de sentido subjetivo de González Rey (2007), que la entiende como un momento constituyente y constituido de la subjetividad capaz de integrar formas diferentes de registros (social, biológico, semiótico, etc.) en una organización subjetiva que se define por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados. En estas reiteraciones de relatos mencionadas, la producción de nuevos sentidos subjetivos en torno a los hechos, sus consecuencias y el marco social que los permitieron, se vería obstaculizado por el contexto reduccionista que impone el escenario de escucha.

Por otra parte, el tipo de sucesos, la brutalidad y sevicia que ostentaron en general los victimarios, hacen que estos relatos apabullen al investigador o al terapeuta, que se siente impedido de indagar más acerca de algunas cuestiones vinculadas a esos episodios y su impacto. Esto último implica una dirección de escucha pasiva, hasta producirse el agotamiento del relato.

Contra la noción de que la simbolización del hecho produciría per se un cierto alivio o la posibilidad de elaborar el duelo asociado, Martín-Baró (2003) afirmó que el efecto patogénico se mantiene en tanto se mantengan las causas que produjeron el hecho y el marco socio-cultural que legitima ese tipo de acciones.

De forma un poco paradójica, en esa posición de mera escucha, se retoma de manera parcial al lugar que el paradigma tradicional asignaba al científico, ya que su condición de sujeto social y político se ve impedida de manifestarse por la imposibilidad de expresarse frente a la dimensión tremendamente dolorosa del relato ajeno.

Considerando a las entrevistas aquí analizadas, la identidad de víctima desde la cual se manifiestan algunas de las personas entrevistadas, más visiblemente en la ciudad de Trujillo, interpelan directamente a quien la escucha, sea desde el lugar de investigador, sea desde el de terapeuta, en su condición de sujeto político, ya que dichos relatos, al excluir en buena medida la dimensión macrocontextual de esos eventos, lo colocan en una relación de ajenidad con los mismos, siendo que tanto entrevistador como entrevistados participan de la misma trama político-social que generó esas acciones y sus consecuencias, con diferentes grados de afectación.

Cabe preguntarse entonces: ¿qué lugar asumir, desde donde interpelar esos relatos, sin provocar en la víctima un sufrimiento aún mayor? Por otro lado, si

considerada la dimensión histórica que ambos comparten, la posibilidad de extender el diálogo a los efectos políticos y sociales que esa condición de víctima produce resulta también un imperativo ético.

El error más frecuente, quizás, es suponer que una investigación, sea o no de carácter aplicada, o una intervención terapéutica, que trabaje sobre estas cuestiones generales de los conflictos armados y sus consecuencias para las víctimas, debe necesariamente dar énfasis a la producción de un relato sobre los hechos que provocaron esa condición de víctimas.

Pollak (2006), alerta sobre la posibilidad de que esa reiteración de relatos, producidos en escenarios institucionales diferentes, se consolide como parte de una identidad. Esto hace que, “cuando la memoria y la identidad están suficientemente constituidas, suficientemente instituidas, suficientemente conformadas, los cuestionamientos provenientes de grupos externos a la organización, los problemas planteados por los otros, no llegan a provocar la necesidad de proceder a la reconfiguración, ni en el nivel de la identidad colectiva ni el nivel de la identidad individual.” (p. 41)

Resulta curiosamente infrecuente la preocupación por producir otro tipo de información, más dirigida a indagar las dinámicas político-sociales posteriores a los hechos y vinculadas a los contextos de interacción en donde estos actores sociales se vieron inmersos a partir de dichos hechos. En este sentido, como ya fue dicho, es relevante considerar aquí al contexto jurídico y a los procesos legales que, en el marco de la Ley de Justicia y Paz, obligaron a los victimarios a reconocer y reparar los crímenes cometidos, introduciendo a la víctima en un dispositivo que más allá de la propia situación jurídica y sus efectos legales, la colocaba en un escenario político de posconflicto y superación de las condiciones que lo produjeron, eventualmente vinculado a la reconciliación y el perdón.

Indagar al sujeto político aquí actuante, supone ampliar el campo dialógico y colocar nuevamente en juego dimensiones que podían ser sofocadas por la pasividad angustiosa que el relato del horror padecido provoca.

En otro plano, esto también permite situar las memorias en un contexto histórico, sin pretensión de sofocarlas ni tornarlas un relato único, pero reconociendo que su producción y reproducción opera en un sistema más amplio de relaciones y determinaciones.

La discusión de las posibles aproximaciones y desencuentros entre las nociones de memoria e historia es necesaria y pertinente, dado que el auge actual de las investigaciones que privilegian la(s) memoria(s) sobre la historia, como ya fue dicho. Esta preponderancia tiene que ver fundamentalmente con la crisis de los grandes metarelatos que las teorías posmodernas plantean, con su lógica subsecuente de la

caída de los proyectos revolucionarios de transformación de la sociedad, lo que configura también los testimonios de las víctimas en los varios escenarios institucionales en donde son convocadas a hacerlo y sus efectos subjetivos y sociales.

Estos relatos, producidos en escenarios donde la falta de confianza en el futuro y en los procesos colectivos de transformación se ha acentuado, habilitan a disociar estas memorias de la historia, en tanto utopía, futuro. Ranciere (2006) denomina a esto el viraje ético de la política, donde lo que importa no es ya la revolución por venir, sino el genocidio por elaborar.

De esta forma la historia se reduce, de forma sesgada, a la historiografía clásica, donde un solo relato se impone desde la lógica de los datos histórico-documentales que lo respaldan. Los relatos colectivos, en tanto dotados de significación histórica, encuentran así dificultades para su reconocimiento, imponiéndose la dispersión que las memorias individuales plantean, en una singularidad radical irreductible a cualquier inserción en discursos más generales y abarcadores.

No se trata entonces de volver a anteponer la historia a la memoria, ni lo contrario, sino de reinstalar una mirada que permita contemplar ambas dimensiones, sin desconocer la singularidad de los actores en juego, pero incorporándolos a una trama social en cierta medida común.

También en el orden de analizar estos abusos de la memoria, Rabotnicof (2003) destaca una línea de reflexión que termina cuestionando no tanto un abuso o exceso de memoria, sino el abuso de un cierto tipo de ejercicio de conmemoración. Pareciera que aquí se cuestiona un ejercicio ritualizado que no deja espacio para preguntas sobre ese pasado. Ya sea porque la narración se ha fetichizado, o bien porque toda incertidumbre que provenga del pasado se transforma en desafío a la propia identidad y es, en última instancia insoportable. Sacralizar la memoria es volverla estéril (Rabotnicof, p. 86).

Por esto, la habitual consigna del Nunca más, que acompaña las reivindicaciones y reclamos por la no repetición de los hechos debe ser también analizada desde las varias formas de interpelación que plantea. En un contexto en donde se relegan o desconsideran las causas estructurales de estos fenómenos, ¿cómo entender este Nunca más?

Si esta no repetición refiere a los hechos anteriores sucedidos, la imposibilidad lógica de que se repitan reside en las modificaciones que el tiempo impuso, entre otras variables, a las relaciones de poder que los mismos actores institucionales originales sufrieron, al propio curso de la historia. De esta forma, estos hechos no pueden volver a suceder, en la manera en que un ejercicio de memoria(s) ritualizada(s) los plantea, como repetición de lo mismo.

Por otro lado, en una construcción más compleja y estructural, este nunca más puede referir a la necesidad ético-política de que las causas socio-económicas que permitieron que esos hechos se produjesen y cobrasen cierta legitimidad no puedan volver a repetirse, lo que implica introducir una noción de historia como construcción a futuro y una praxis colectiva asociada.

De esta manera, se evita también que los procesos de producción de memorias se transformen en “una fragmentación de memorias replegadas, autosuficientes, con frecuencia autorreferenciales, separadas de una esfera de debate y deliberación públicas.” (Vallina, 2009, p 33)

La garantía de no repetición, sintetizada anteriormente en esa consigna destacada, cobra de esta manera un doble sentido de pasado y futuro. De pasado, porque los hechos referenciados dejan su dimensión de simples acontecimientos para inscribirse en una lógica histórica, que aún inacabada e impredecible, mantiene un sentido más amplio. De futuro, porque el imperativo ético-político de evitar que se produzcan las condiciones para la reiteración de estos hechos se dirige al conjunto de la sociedad, excediendo a los actores directamente involucrados, entendiendo que las condiciones sociales y la legitimidad de las acciones criminales encuentran en los marcos sociales, políticos y culturales de cada sociedad en su conjunto condiciones para su aparición y reiteración.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1964) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Castillejo Cuellar, A. (2007) La globalización del testimonio: historia, silencio endémico y los usos de la palabra. *Antípoda*, 4, 75-99
- Ley de Justicia y Paz. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Colombia. Publicada en el Diario Oficial 45980 de julio 25 de 2005
- González Rey, F. (2007) *Psicoterapia, subjetividade e Pós-modernidade. Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson.
- Grupo Memoria Histórica. *¡basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. (2013) Bogotá: Imprenta Nacional.
- López, C. (2012) *Y refundaron la patria. De como mafiosos y políticos reconfiguraron el estado colombiano*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Lowy, M. (2000) *Ideologias e ciência social*. São Paulo: Cortez.
- Martín-Baró, I. (2003) *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.
- Montero, M. (2006) *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1990) *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, ESF Editéur.
- Neubern, M. (2004) *Complexidade e psicologia clínica. Desafios epistemológicos*. Brasília: Ed. Plano.
- Nietzsche, F. (1887/1996) *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pollak, M. (2006) *Memoria, olvido, silencio*. La Plata: Ediciones Al margen.
- Rabotnicof, N. (2003) Política, memoria y melancolía. *Fractal*, 29, 83-92.
- Ranciere J. (2006) *El viraje ético de la estética y la política*. Santiago: Palimodia.
- Santos, B. (1989) *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Santos, B. (2001) *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. (2009) *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thomas, L. (1991). *La muerte*. España: Paidós.
- Vallina C. (2009) *Un recorrido crítico por el relato testimonial*. En: *Crítica del testimonio. Ensayos sobre las relaciones entre memoria y relato*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.
- Vezetti; H. (2009) *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

OTROS TÍTULOS DE INTERÉS

[2020]

9 PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL | OMAR ALEJANDRO BRAVO
(COMPILADOR)

Publicado por la Universidad Icesi.

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/bm.4.2020>

EN LA LUCHA. POSTURAS DE LA REINTEGRACIÓN LABORAL EN UNA FÁBRICA DE CALI | JUAN DAVID MESA.

Publicado como coedición entre la Universidad del Rosario y la Universidad Icesi.

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.2.2020>

[2019]

COMUNIDAD ACADÉMICA Y CIUDADANÍA. ZONA C, UN ESPACIO DE CONVERGENCIA DE LA CIENCIA EN EL VALLE DEL CAUCA

Publicado como coedición entre la Universidad Icesi, la Universidad Autónoma de Occidente, la Pontificia Universidad Javeriana Cali, la Universidad de San Buenaventura Cali y la Universidad del Valle.

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.7.2019>

PSICOLOGÍA POLÍTICA Y PROCESOS PARA LA PAZ EN COLOMBIA | ÁLVARO DÍAZ GÓMEZ Y OMAR ALEJANDRO BRAVO (EDITORES ACADÉMICOS)

Publicado como coedición entre Cali: Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFPASI) y la Universidad Icesi.

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.2.2019>

EL CAMBIO SOCIAL Y LOS TRIBUNALES. OPCIONES EN EL CONJUNTO DE HERRAMIENTAS DE LOS ACTIVISTAS PARA LA PROMOCIÓN Y DEFENSA DE LOS DERECHOS | MÓNICA ROA Y BARBARA KLUGMAN

Publicado por la Universidad Icesi.

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/aceh.10.2019>

[2018]

UNA DÉCADA DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ICESI. TRAYECTORIAS Y ENFOQUES PLURALES | OMAR ALEJANDRO BRAVO (EDITOR ACADÉMICO)

Publicado por la Universidad Icesi.

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/escr.15.2018>



Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en
julio de 2020. En su preparación se emplearon tipos
Hiragino Mincho en 9,5/14.

El libro asume de manera clara y directa que las ciencias sociales que recoge una tradición que ya, desde el informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales (Wallerstein, 1996), las caracterizan, a saber: su desprendimiento de la filosofía en el siglo XVII, su recorrido para posicionarse en el concierto del conocimiento académico, su centralidad en el conocimiento, la referencia que ellas hacen al mundo empírico, que puede ser indagado mediante el uso del método científico, sin que este se reduzca al experimento de laboratorio. Todo lo anterior se puede enmarcar para efectos reflexivos y de producción de un nuevo conocimiento que esté “al otro lado del neoliberalismo”.

Álvaro Díaz Gómez

