

reseñas educativas una revista de reseñas de libros



de Sousa Santos, Boaventura (2006). *A Gramática do tempo: para unha nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.

512 pp.

ISBN: 85-249-1242-1

R\$ 42,00

Paraskeva, Joao (2007). *Ideología, cultura e currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.

263 pp.

ISBN: 978-972-650-749-9

R\$ 33,00

Reseñados por María Jesús Barreiro Rial, María José Caride Delgado, Jaime Alberto García Serna, Juan Puente Rapela y Carlos Riádigos Mosquera
Universidad de A Coruña, España

Marzo 12, 2008

Nexos comunes y búsquedas críticas



Lo que se encuentra, en el comienzo histórico de las cosas, no es la identidad aún preservada de su origen, es la discordia de las otras cosas, es el disparate... La historia aprende también a reirse de las solemnidades del origen. (Foucault, 1978, p.13)

Tiempo, espacio, ciencia, razón, justicia, educación, diversidad, igualdad, reformas, revolución, Estado, economía, mercados, comunidad, etc. son palabras que representan



realidades en las que el ser humano piensa desde hace muchos siglos. Son significados en los que trabajan muchos(as) investigadores(as) en nuestros días, ya que lejos de estar acabado el debate sobre la organización de nuestras sociedades, está posiblemente más de actualidad que nunca. Los dos autores, Boaventura de Sousa Santos y João Paraskeva, viajan por estos significados y palabras, junto

con muchas otras, intentando buscar respuestas a lo que de ellas se deriva. Es la intención de esta recensión buscar nexos comunes entre las dos obras, exponerlos y darles una interpretación crítica a los mismos.

Boaventura de Sousa Santos aborda en su libro *A Gramática do tempo* muchas de las más importantes cuestiones que afectan a la vida del ser humano desde siempre. Uno de los primeros temas tratados es la cuestión del tiempo y espacio como variables absolutamente fundamentales en la configuración de las distintas sociedades a lo largo de la historia, y en la actualidad. Sostiene el autor, que asistimos a un período histórico de compresión del presente, dilatación del futuro y olvido del pasado, y explica esta situación mediante la dualidad *raíces* vs. *opciones*. Como veremos, el autor parte de nociones muy básicas como espacio-tiempo para, con su desarrollo, ir consiguiendo categorías dependientes de ellas y más elaboradas, con las que tratar de explicar cómo es la realidad.

Según el autor, la primera parte de esta dualidad, *raíces*, es la forma de entender nuestro pasado, presente y futuro, lo que nos da herramientas y motivación para intentar corregir lo que vemos defectuoso. Con la segunda, *opciones*, hace referencia a las alternativas de presente convertidas inmediatamente en futuro, con una realidad efímera y de alternativa constante y cambiante y que sólo nos permite escoger entre aquellas variantes que ya prefijaron para nosotros(as). En referencia al segundo término, la elección constante propia de los tiempos en los que vivimos y sin oportunidad de detenerse para reflexionar y analizar aquello que escogemos, propicia la compresión máxima del presente debido a lo efímero de nuestras elecciones: siempre hay algo nuevo que escoger, comprar, hacer, ambicionar... que nos traslada constantemente a un futuro inmediato, negando el aquí y ahora, y que son, al fin y al cabo, algunas de las características de la globalidad neoliberal en la que vivimos. Es evidente que la elección es algo consustancial de la vida, pero también lo es el hecho de que para escoger hay que tener recursos para hacerlo (temporales, económicos, intelectuales...) y es en este tipo de problemas en los que el autor detendrá su mirada ya que los problemas se entienden sólo desde la explicación que los rodea. Son los recursos los que son negados en la realidad que toca Boaventura con ese término, y que convierte nuestra existencia en una decisión continua y sin fin.

La Educación en general y la Escuela en particular, serían las herramientas óptimas para que todas y todos tuviésemos los mismos recursos para elegir a lo largo de nuestra vida. Pero como bien lo exponen Torres Santomé (1995) y Sánchez Bello (2006), la educación sola no puede, si no que ella está situada en un contexto histórico, económico, político, ... que dirigirá su filosofía.

El texto de Paraskeva, *Ideología, cultura e currículo*, se constituye como una guía completa y ampliamente documentada de lo que fueron las *raíces* del sistema educativo y del tipo de educación que se transmitió en los Estados Unidos de Norteamérica desde el siglo XVIII—siglo en el que se asume la necesidad de generalizar las escuelas—hasta la actualidad, que nos ayuda a intentar conseguir el objetivo propuesto por las *raíces*, es decir, corregir lo que vemos defectuoso.

A nivel educativo, las *opciones*—las alternativas de presente convertidas en futuro—se tratan específicamente en el capítulo VIII, *A emergência dun rio curricular progressista* (p. 187) del texto de Paraskeva, donde muestra las alternativas educativas actuales que persiguen una mayor cuota de justicia social, destacando las aportaciones del Movimiento Progresista (Dewey, Kilpatrick y Bode) y de los Reconstruccionistas sociales (Rugg, Counts, Brameld y otros).

En cuanto a los recursos intelectuales, en interacción por supuesto con los temporales y económicos de que habla Boaventura, hay que considerar de máxima importancia el campo educativo, y dentro de él el “currículo”, que es la herramienta utilizada para distribuir el tipo de conocimientos que se suponen que dentro del “sentido común” del poder hegemónico, deben ser transmitidos a las nuevas generaciones.

Para el movimiento Progresista el “currículo” exigía una reforma urgente dado que iba en aumento, llegando a una situación de crisis: divorcio entre el sistema educativo y la sociedad.

Con este tipo de desconexión el individuo no posee los recursos intelectuales suficientes para poder escoger de manera libre y reflexiva, dejando que “escojan por él (ella)”.

A través de estas categorías y del análisis de los conceptos *pasado, presente y futuro*, Boaventura quiere hacernos ver cómo la regulación espacio-temporal de una determinada sociedad es algo variable y construido (se identifica, como es lógico por lo que defiende, con una *construcción social de la realidad*). En un análisis profundo, en el que asume la responsabilidad de tratar estas temáticas— sencillas de nombrar pero tan complicadas de estudiar—, reflexiona sobre por qué en diferentes lugares y tiempos en el mundo se vivió o se vive de forma *diferente*, pero dándole mayor relevancia a que se vive *desigualmente*.

Si a todo esto le añadimos la buena “publicidad” que tiene el futuro en estos tiempos, la casi inexistencia del presente por cosas como las comentadas con anterioridad, y el desprestigio del pasado que podemos comprobar, por ejemplo, en la parcialidad de los libros de texto escolares en cuanto a la explicación de muchas situaciones históricas tales como fascismos y guerras, damos con buena parte de la fórmula que configura nuestro tiempo. Como dice Boaventura: “para actuar en el presente hay que reinventar el pasado” (p. 76). Parece algo completamente lógico. El ser humano tiende a reaccionar ante circunstancias que percibe como injustas o dañinas para consigo y/o su comunidad. Pero si no da percibido como aversivas las situaciones que lo rodean, aunque lo sean, no hará nada. Por eso dice el autor que tendremos que reinventar el pasado, esto es, comprenderlo, ampliarlo hasta llegar lo más cerca que sea posible de la verdad, vivirlo como propio y no como ajeno... Esto será suficiente para que queramos y sintamos como necesario actuar contra las injusticias de nuestros tiempos e introduce al respecto de esto dos términos más: *espanto y rebeldía*. El primero es la situación a la que llegamos cuando comprendemos bien nuestras *raíces* y le damos una lectura enfocada hacia la justicia social con relación al propio pasado y presente. Esta situación es la precursora de la siguiente, la *rebeldía* como acto de sublevación contra todo aquello que oprime a los seres humanos y los aleja de la *emancipación*. Señala Paraskeva (considerando los conceptos presente, pasado y futuro que nombra Boaventura) la idea de Bode de que “la educación debería convertirse en un proceso de autodesarrollo o autoformación” (p. 205), añadiendo también que: “La tarea suprema de la educación es organizar sus múltiples recursos para que la evolución de la civilización pueda ser vista como una progresiva emancipación de la inteligencia” (p. 206). En la misma línea, Boaventura, citando a Beck, señala que “la despolitización del individuo viene del hiato enorme entre Estado e individuo creado por la ciencia y el derecho” (p. 65).

Trasladando estos dos conceptos al campo educativo, el *espanto* sería la toma de conciencia de que existen movimientos que no tienen a la justicia social como fin de la educación, y las situaciones de *rebeldía* serían todas aquellas reivindicaciones y fuerzas que luchan contra aquellas otras que poseen el control del currículo en la educación, y que tienen como único propósito conseguir la uniformidad de tópicos, métodos y criterios de evaluación para cualquier disciplina, que son controlados por las fuerzas hegemónicas que no buscan precisamente conseguir justicia social, sino mantener su privilegiada situación.

La idea de que la realidad es una construcción social, es un nexo común en las obras de Sánchez Bello (2006) y de Torres Santomé (1995). Torres Santomé trabaja esta idea a través del tema de la multiculturalidad y Sánchez Bello a través del género.

Sánchez Bello (2006) nos ayuda a entender esta idea de construcción social a través de su reflexión en torno a la construcción de la identidad “femenina” en el sistema escolar. La autora expone que: “la identidad configura a la persona y la dota de una forma de ser y estar en el mundo, identificándose sobre uno o varios atributos culturales” (p. 62). Las identidades son construidas, y uno de los ámbitos de adquisición de estas identidades es el sistema escolar, por las particularidades que tiene: los(las) niños (as) pasan en él un gran número de horas, siendo un lugar donde ellos(as) tienen que interactuar con otros individuos que a su vez tienen características diferentes a las suyas.

Sánchez Bello (2006) señala tres formas de construcción de identidades, siguiendo a Manuel Castells: *identidad legitimadora*, *identidad resistencia* e *identidad proyecto*. Hablaremos brevemente de cada una de ellas:

La *identidad legitimadora* es aquella en la que los individuos interiorizan la cultura de las instituciones dominantes de las sociedades con el objetivo de reproducirse socialmente.

La *identidad de resistencia* es la consecuencia de un grupo social que se ve oprimido, se percibe a sí mismo como devaluado, construyendo lugares comunes que les sirvan de resistencia ante las instituciones y los grupos dominantes.

La *identidad proyecto* se desenvuelve cuando los individuos o los grupos sociales buscan y construyen una nueva identidad. Se constituye alrededor de una idea de persona que se quiere llegar a ser y la idea de sociedad que se quiere construir.

La idea de identidad legitimadora la refleja muy bien Jurjo Torres (1995) cuando dice: “todavía está muy introyectada en nuestras sociedades, la concepción de que el único modelo aceptable y valioso es el de persona de raza blanca, joven, cristiana, de clase media, heterosexual, delgada, sana, robusta y hombre” (p. 233). Esta idea se refleja perfectamente en las instituciones educativas y en las prácticas que en ellas se desarrollan: transmisión de roles machistas de género, omisión en el currículum escolar de culturas y cosmovisiones ajenas a las dominantes. Como muy bien señala el autor, son las prácticas educativas en general y los libros de texto en particular, las herramientas que tienen los grupos hegemónicos para perpetuar las concepciones que se tienen sobre el mundo.

Además del *tiempo*, Boaventura nos habla de los *espacios*, ampliando estos dos conceptos con otros como territorio, expresión, actuación, legitimidad, hegemonía..., que tienen una relación directa a dos macro-conceptos del libro: *colonialismo* y *neocolonialismo*, que se funden en una sola intención por parte del autor: sumergirse de pleno en las realidades de imposición ideológica, económica, cultural..., así como en la substracción de recursos a los países colonizados por parte de los países colonizadores.

Una de las ideas desarrolladas en *A Gramática do Tempo* con directa relación a las circunstancias coloniales es la de *conocimiento*, concepto que Boaventura trata desde dos ópticas: primeramente, la concepción de éste desde un punto de vista Moderno y hegemónico (conocimiento *regulación*, centrado en el intervalo *caos-orden*) y segundo, desde la óptica de los oprimidos(as) (conocimiento *emancipación*, centrado en el intervalo *colonización-solidaridad*). Es una distinción fundamental y absolutamente brillante ya que tenemos que tener en cuenta que las realidades son en función de quién las viva y cómo las viva. Así, con esta conceptualización, reduce de forma simple en cuanto a entendimiento, y profundo en su lógica interna, una cuestión de vital importancia.

Un asunto importante que se desenvuelve en torno al conocimiento y a su imposición es lo que denomina *canonizaciones*, con lo que Boaventura se refiere a aquellas “verdades” que están asentadas y parecen imposibles de modificar. Toma prestado el nombre de la religión para transmitir toda la contundencia que tiene la imposición mediante un proceso de santificación, con la irreversibilidad que ello conlleva. Como ejemplos, entre otros, la canonización *literaria* como la imposición de saberes occidentales, modernos y posmodernos, así como la canonización del *Patrimonio Mundial Cultural* (categoría subjetiva, de inclusión en un listado del patrimonio cultural que hay en el mundo y que es “digno” de ser conservado, y sobre la que tienen más poder de decisión los países occidentales). Se produce una consideración implícita e indirecta, de la cultura occidental fundamentalmente, como aquella que debe ser más cuidada y valorada. Una prueba de esto es la desproporción de patrimonio cultural existente en el planeta que pertenece a esta categoría. Así, la mayor parte del Patrimonio Mundial Cultural es originario de Occidente, mientras que es mucho menor la aportación a esta categoría del bloque Oriental, América del Sur y África (p. 70).

Como señala Sánchez Bello (2006) en su texto, el conocimiento que se transmite a las instituciones educativas, es lo que tiene que ver, utilizando sus palabras, con el conocimiento de la cultura clásica, es decir aquella que constata los logros más importantes producidos a lo largo de la historia en cualquier campo científico y que se sintetiza en diferentes disciplinas del saber como la literatura, el arte, la física, la historia, las matemáticas, etc. (p. 55).

Apoyamos la idea de la autora de que este conocimiento de la cultura clásica tiene que ser divulgado para poder interpretar la sociedad actual, pero como bien lo refleja, hay que ser conscientes de que la cultura clásica está impregnada de valores, creencias y axiomas desarrollados desde una perspectiva muy determinista y favorable a los intereses culturales hegemónicos.

Los contenidos curriculares tienen un carácter instrumentalizador, es decir, el objetivo del sistema educativo es formar a futuros (as) trabajadores (as), y sería un error pensar que esos contenidos no están cargados de valores. La desigualdad de género es uno de esos valores que la escuela sigue reproduciendo: con cargos de poder masculinizados, con el lenguaje, con los contenidos curriculares, con las iconografías de los libros de texto...

Lo mismo quiere expresar Torres Santomé (1995) en su texto, cuando acertadamente reflexiona cómo las políticas oficiales que hoy en día tienden a proponer políticas de homogenización, a construir y legitimar el conocimiento como la visión única e interpretable de la realidad.

El ejemplo del autor en este caso tiene que ver con la multiculturalidad. En el mundo en que vivimos existen muchas culturas que no están presentes en la vida política, económica, organizativa de las sociedades, por lo que muchísimo menos en las instituciones educativas y en los currículos que en ellas se dan, estas culturas están totalmente silenciadas. Cuando la escuela las nombra, lo hace de manera puntual, anecdótica, sin reflexionar en ningún momento que hoy en día, debido al fenómeno de la globalización—que influye fuertemente en los movimientos migratorios—las tenemos presentes en nuestros centros escolares, centros de ocio, en el barrio..., convivimos en contextos comunes, por lo que hoy más que nunca deberían tomarse en cuenta en los currículos académicos para conocerlas, pero fundamentalmente para comprenderlas.

Es necesario caracterizar el tipo de razón denominada *moderna*, a la cual Boaventura llama razón *indolente*. Es propia del devenir histórico de Occidente—Europa y Norteamérica. Se caracteriza básicamente porque sus argumentaciones están dirigidas a negar la posibilidad de realizar cambios y transformaciones en la sociedad, es decir, no hay alternativa posible a ella misma. De ahí, su naturaleza débil para proponer alternativas y un pensamiento emancipatorio al estado actual de las cosas. Desde la razón indolente—y sus palabras y orientaciones—se tiene construido, por un lado, el aparato de la ciencia y, por el otro lado, la forma de ver al ser humano, la sociedad y su lugar en el mundo. Pero además, la razón indolente dejó al ser humano desprovisto de su capacidad de imaginar, crear... Lo enajenó con la utopía.

Esta razón occidental indolente genera en la sociedad formas de exclusión, formas de “producción de la no existencia” de las realidades no proclives y funcionales a su propia dinámica. Ante esta situación provocada por lo que Boaventura denomina *razón indolente* y como reacción a este estado actual de negación de la posibilidad de transformación social, vemos en el análisis que hace Paraskeva del Movimiento Progresista y Reconstruccionista Social que una de las características fundamentales de todos(as) los (las)as investigadores(as) es el convencimiento de la posibilidad, necesidad y emergencia de la transformación social para deconstruir el monopolio construido por esta “razón indolente”.

En la sociedad, es la educación una de esas instancias, aunque no la única, desde la que la transformación es posible. Por eso Paraskeva señala cómo Dewey (1909) y su filosofía sobre la democracia, Kilpatrick (1918) con su “Método de Proyecto”, así como Bode (1927) y más tarde

Rugg (1939), Counts (1934), Brameld (1950), Huebner (1964)... - mostraban su creencia en la reconstitución social a través de la reconstrucción de la educación.

Existen cinco factores que concretan o en los que se manifiesta la razón indolente—que es por naturaleza excluyente de otras realidades y racionalidades—en la producción de la no existencia. En primer lugar tenemos la *monocultura del saber*, que es el modo de producción de la no existencia más poderoso. La monocultura del saber consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente. En segundo lugar, la *monocultura del tiempo lineal* que es la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. Progreso, desarrollo, modernización... son expresiones de un tiempo con un único sentido. En tercer lugar, la *lógica de la clasificación social*, que consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan las respuestas en el sentido de la desigualdad. En cuarto lugar está la *lógica de la escala dominante*, es decir, la escala adoptada como primordial determina la irrelevancia de todas las otras escalas posibles, en este caso está claro que lo universal y lo global se entienden en términos de categorías dominantes. En quinto y último lugar está la *lógica productivista*, basada en la lógica de producción capitalista. Esta asume que el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable y, como tal, es incuestionable el criterio de productividad que mejor sirve a ese objetivo. Resumiendo, la “producción de no existencia” se desarrolla en torno a las formas del ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. La producción de la no existencia es una producción capitalista. El Capitalismo es un modelo que transformó la tecnología en un arma para los(as) más privilegiados(as), multiplicando las desigualdades sociales, según Counts en Paraskeva (es en el horizonte lejano de las desigualdades, donde éstas se pierden de vista acabando en la no existencia).

En una sociedad monopolizadora la educación mostró ser totalizadora (monocultura del saber), por lo que “como fuerza de regeneración social tiene que caminar en sintonía con las fuerzas vitales y creativas del orden social” (Counts en Paraskeva, p. 215).

Las siguientes racionalidades hegemónicas definidas por Boaventura son: la *razón impotente*, aquella que “no se ejerce pues piensa que nada se puede hacer contra una necesidad concebida como exterior a la propia” (p. 89) y la *razón arrogante*, aquella que “no siente la necesidad de ejercerse pues se considera incondicionalmente libre y por consiguiente, exenta de demostrar su propia libertad” (p. 89).

La profundización en las racionalidades hegemónicas será constante durante todo el libro de Boaventura. En relación con esto, el autor nombra dos tipos más de razones que constituyen la razón indolente: la *metonímica* y la *proléptica*. Desde ellas partirá hacia otros espacios conceptuales que abren mucho más el horizonte. La esencia de la razón *metonímica* es que “el todo es más que la suma de las partes” (p. 91). Esto hace que muchas partes “queden” por el camino. Es la visión occidentalizadora del mundo que se atreve a hablar de “todo,” olvidando muchas partes, imponiéndose no por sus propios atributos sino por la fuerza. La segunda, la *proléptica*, se refiere al presente como aquello inmutable y cíclico que es y seguirá siendo así porque nada se puede hacer (esto provocaría el desánimo frente a las injusticias, la no movilización) por el futuro. Lo que subyace a este pensamiento es que la realidad no es una construcción social (determinismo natural) lo cual engarza con la “imposibilidad” de alterar el presente. Para luchar contra estos dos tipos de razones hegemónicas propone Boaventura el uso de la *Sociología de las Ausencias* y la *Sociología de las Emergencias*. La primera defiende que es necesario dilatar el presente para reflexionar y actuar en él, tomando conciencia del pasado, asumiendo la coexistencia de totalidades y la heterogeneidad, y dando espacios y tiempos a los(as) que no los tienen ni los tuvieron. Es la sociología de lucha por el presente. La segunda, en continuación de la primera, sostiene que cambiar el presente y el futuro es nuestra opción porque lo construimos nosotros(as) mismos(as).

Esto último que Boaventura aborda en su texto está relacionado con lo que Sánchez Bello intenta explicar en el suyo con el concepto de construcción de identidades, donde los movimientos contrahegemónicos se forman a través de las identidades de resistencia y de las identidades de proyecto.

Con todo lo dicho es necesario, por lo tanto, crear una serie de respuestas de cara a la construcción de un paradigma alternativo a la Modernidad y al fortalecimiento de una globalización contrahegemónica. El primer paso en el camino consiste en rescatar todas aquellas realidades, prácticas, experiencias desprovistas de existencia, invisibilizadas o convertidas en respuestas reales o irrealizables que hay en la sociedad y que se omiten como alternativas al estado de las cosas. Por lo tanto, es necesario construir una *respuesta de las Ausencias* que someta a crítica las lógicas de producción de no existencia, fomentando así, frente a la exclusión, la creación de una *ecología*. La Sociología de las Ausencias revela o muestra las experiencias, iniciativas o agentes sociales y políticos que han sido suprimidos por las formas hegemónicas de la globalización. Tiene como objetivo la dilatación del presente para reflexionar y actuar en él, tomando conciencia del pasado, asumiendo la coexistencia de totalidades y la heterogeneidad, y dando espacios y tiempos a los(as) que no los tienen ni los tuvieron.

El profesorado, como agente social, tuvo épocas en que su trabajo era simplemente el de transmitir determinados contenidos establecidos por las corrientes hegemónicas como imprescindibles para la vida; en un segundo momento, el profesorado tuvo una responsabilidad eficientista, y esta eficiencia social “vendrá a imponer al currículo la noción de necesidad de utilidad social de las disciplinas escolares” (Paraskeva, 2007), siendo el papel del profesorado el de preparador del alumnado para acceder al mundo laboral. Los movimientos contrahegemónicos actuales buscan una labor del profesorado totalmente distinta, de carácter crítico, emancipatorio, de trabajo en grupos multidisciplinares y en grupos de investigación, con un claro propósito de transformación social.

El movimiento feminista es un ejemplo de movimiento social silenciado durante siglos, esto lo refleja perfectamente el texto de Sánchez Bello cuando dice que en las instituciones escolares se reproducen la imagen tradicional de los hombres y de las mujeres. Esta autora aboga por una educación crítica desde la perspectiva de género desarrollando identidades proyecto. Para ella, el modelo coeducativo es el más adecuado.

Sánchez Bello (2006), explica que el aprendizaje de las identidades de género en la enseñanza mixta hoy en día tienen “que superarse de cara a una entidad basada en la autonomía y la libertad personal” (p. 67), pero llegar a este modelo nos hace replantear el modelo de escuela que todos y todas deseamos; en palabras de la autora, tenemos que replantearnos

los valores que en ella se han de llevar a cabo, las estrategias que como profesores y profesoras debemos tener en cuenta para evitar el sexismo, el deseo de quebrantar los estereotipos existentes sobre las funciones sociales sexuadas, el tipo de actitudes y disposiciones a fomentar entre niños y niñas tienen que ser revisadas desde el sistema educativo.” (p. 67)

Para la construcción de las alternativas racionales y diversas, en un trabajo conjunto, son necesarios conocimientos múltiples trabajando unidos. Es así como de las muchas opciones que el autor propone en su libro, de las muchas ventanas que abre para poder contemplar un horizonte diferente y visualizar la realidad desde otros puntos de vista distintos del occidental, una de las que destaca por su peso intelectual y académico es la *ecología de saberes* (la unión justa de los saberes) relacionada con la *multiplicidad epistemológica* (con lo que se refiere a la pluralidad interna y externa de las prácticas científicas). Vemos cómo cualquiera que sea el nivel en el que se mueve Boaventura, cualquiera que sea la categoría que analiza, hay un referente que nunca pierde de vista, un hilo

conductor que no deja al margen en ninguno de sus tratamientos conceptuales, esto es: la atención constante a la *justicia social*.

Según Boaventura, la ecología es “un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluyendo el saber científico, se pueden enriquecer con ese diálogo.” (p. 144)

En cuanto a las ecologías, Boaventura propone la clasificación de éstas de la siguiente manera: en primer lugar tenemos la *ecología de los saberes*, que consiste en la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente en otros contextos y otras prácticas sociales excluidas y deslegitimadas. En segundo lugar, la *ecología de las temporalidades*, donde se asume que el tiempo lineal es una entre muchas otras concepciones del tiempo. Según Boaventura el dominio del tiempo lineal “no resulta de su primacía en cuanto concepción temporal, sino de la primacía de la modernidad occidental que lo adoptó como suyo” (p. 101). En tercer lugar, la *ecología de los reconocimientos*, que es la práctica de incluir y legitimar las prácticas y agentes a su experiencia social (prácticas y saberes), de las que ellos(as) son protagonistas. En cuarto lugar, la *ecología de las trans-escalas* que propone la recuperación de lo que en lo local no es efecto de la globalización hegemónica. Siguiendo a Boaventura, “exige, que lo local sea conceptualmente desglobalizado a fin de identificar lo que en él no fue integrado en la globalización hegemónica” (p. 104). En quinto lugar tenemos la *ecología de la productividad*, que consiste en “la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o descredibilizó” (p. 105). En concordancia con los tipos de ecología propuestos por Boaventura, un tema clave defendido por el Movimiento Progresista en el tema educativo puede enriquecer esta argumentación, nos referimos al concepto de la *experiencia*. La educación es básicamente una reconstrucción continua de la experiencia. El aprendizaje está relacionado con las experiencias anteriores y actuales (Ideas de Dewey en Paraskeva, p. 194). Al basarse en la experiencia, hablamos de una educación contextualizada, legitimadora de las diversas idiosincrasias, sin exclusiones, y no algo impuesto desde fuera y desde arriba. Una educación con tendencia a un máximo desarrollo de auto-expresión creativa en un marco de entendimiento tolerante entre el individuo y la sociedad.

El segundo paso en el camino hacia la construcción del paradigma alternativo es la *Teoría de la traducción*. La Teoría de la traducción es el soporte sobre el cual las realidades invisibilizadas, excluidas, deslegitimadas se disponen a realizar un diálogo entre ellas. Es el puente sobre el que transitan las concepciones, intereses y propósitos de las diferentes lógicas, agentes, experiencias y prácticas sociales.

Según dice Boaventura, la Teoría de la traducción es el procedimiento que facilita la presencia de una inteligibilidad mutua. La teoría de la traducción conserva intacta la autonomía de las luchas en cuestión como condición para adelantar la traducción, ya que únicamente lo que es diferente es susceptible de ser. (p. 119)

La Teoría de la traducción permite identificar puntos comunes, vínculos entre los diferentes universos que se disponen al diálogo. Los procedimientos de traducción surgen a partir de las respuestas a las preguntas tales como: “¿qué traducir? ¿entre qué traducir? ¿cuándo traducir? ¿quién traduce? ¿con qué objetivos traducir?” (p. 120)

Respecto a la pregunta *¿qué traducir?*, el concepto central de la respuesta es la “zona de contacto”, la cual comporta “campos sociales donde diferentes modos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan” (p. 120). Las dos zonas de contacto son la zona epistemológica, donde se oponen la ciencia moderna y el saber cotidiano y la zona colonial, donde se oponen colonizador(a) y colonizado(a). “Son dos zonas caracterizadas por la extrema

disparidad entre las realidades en contacto y por la extrema desigualdad de las relaciones de poder entre ellas.” (p. 120)

¿Entre qué traducir? hace referencia a que un procedimiento de selección de los saberes y prácticas entre los cuales se realiza el trabajo de traducción es siempre resultado de una convergencia o conjugación de sensaciones de experiencias de carencia, de inconformismo y de motivación para superarlas de una forma específica.

¿Cuándo traducir? refiere la necesidad de que las zonas de contacto realicen un vínculo que sea el resultado de una conjugación de tiempos, ritmos y oportunidades para todas las partes.

¿Quién traduce? se refiere a que el trabajo de traducción se realiza siempre entre representantes de grupos sociales. Deben ser intelectuales fuertemente “enraizados/as en las prácticas y saberes que representan, teniendo de ellos una comprensión profunda y crítica.” (p. 122)

Por último, ¿para qué traducir?/¿cuál es su objetivo? nos permite desarrollar una alternativa a la razón indolente: la *razón cosmopolita*, que ve que la justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva global. Por lo tanto, la necesidad de traducción reside en que “los problemas que el paradigma de la modernidad occidental procuró solucionar continúan por resolver, siendo esta resolución algo que se puede ver cada día como más urgente” (p. 124). No contamos con las soluciones que ese paradigma propone, y esa es la razón de la profunda crisis, es decir, que en la fase de transición en que nos encontramos, “nos enfrentamos a problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas.” (p. 124)

Un tercer paso está dirigido a la creación y desarrollo de un programa o conjunto de prácticas y acciones coherentes que el autor denomina: *Prácticas del Manifiesto*. Estas acciones coherentes se basan en los dos pasos anteriores y su objetivo es construir un campo de acción claro, inequívoco, que garantice ventajas para todos(as) los(las) que participan en él. Boaventura afirma que son programas de alianza claros, detallados e inequívocos, que resultan tanto viables—ya que reposan en denominadores comunes—como dinámicos—ya que ofrecen resultados positivos. Este Manifiesto debe girar en torno a los aspectos claves en una propuesta contrahegemónica. Los cinco temas clave, sin ningún orden específico, que deberán incluirse son: a) la democracia participativa; b) sistemas alternativos de producción; c) ciudadanías y justicias multiculturales emancipatorias; d) la biodiversidad, la competencia entre conocimientos y los derechos de propiedad intelectual; y d) un nuevo internacionalismo del movimiento de los(as) trabajadores(as).

Afirma Boaventura que las nuevas constelaciones de significado presentes en las luchas políticas transnacionales emancipatorias aún no consiguieron el estadio de autoconciencia. El único modo de alentar su surgimiento consiste en escavar las ruínas de las tradiciones marginadas, eliminadas y silenciadas sobre las cuales la modernidad eurocéntrica edificó su propia supremacía. Ellas constituyen *otra modernidad* (Lash, 1997) diferente.

Es necesario tener en cuenta también otra de las propuestas de Boaventura: una definición más intercultural de los Derechos Humanos (DDHH). Boaventura parte de la idea de que estos derechos no poseen un eje universal, y esto es debido a que el paradigma actual de los DDHH se encuentra inserto en la lógica del imperialismo cultural. No todas las tradiciones culturales y experiencias sociales han participado en la elaboración de convenios internacionales como los DDHH. Así, a través de la noción de universalismo y la globalización hegemónica, los valores occidentales se disfrazan y se creen “universales”, de modo que generan la expansión de ideas íntimamente ligadas a occidente: liberalismo, individualismo, mercado y competencia.

Para Boaventura, la falta de universalidad de los DDHH debe transformarse en una nueva universalidad construida desde abajo hacia arriba. Los DDHH tienen que ser recontextualizados como multiculturales. Esta re-contextualización consiste en llevar a un nuevo diálogo cultural, a partir de lo que llama *hermenéutica diatópica*. Este diálogo se da entre culturas, es decir, universos de sentido en gran medida inconmensurable o ininteligible. Estos universos consisten en constelaciones

de lugares comunes retóricos que por ser incuestionables hacen posible la producción y el intercambio de argumentos. Para ello es necesario construir una *hermenéutica de respuestas* la cual se fundamenta en la idea de que los lugares retóricos de una cultura por más fuerte que sean son incompletos, parciales y tienen un valor ante todo contextual, y por lo tanto inviable como patrón para todos(as) los(as) demás. El objetivo es ampliar la conciencia de recíproca cualidad de incompleto a través de un diálogo que se desarrolla con un pie en esta cultura y un pie en otra. Se trata de ayudar a la mutua traducción de la inteligibilidad de cada universo de sentido.

Los elementos que se proponen en la obra *A Gramática do Tempo* para una recontextualización de los DDHH son los siguientes: Primero, la superación de la tensión universalismo-relativismo. Esta visión polarizante conduce a un localismo occidental globalizado. Segundo, considerar que “todas las culturas poseen concepciones de la dignidad humana, pero no todas ellas responden en términos de derechos humanos” (p. 413). Existen diversas versiones de dignidad humana; cada una de ellas posee una determinada amplitud para las demás tradiciones culturales. Tercero, la percepción de que las culturas no están completas. De acuerdo con Boaventura, el sentimiento de frustración, descontento con la propia cultura provoca curiosidad por respuestas más satisfactorias. Cuarto, una aproximación entre las políticas de igualdad y de diferencia. Las culturas tienden a organizarse con base a los principios de naturaleza jerárquica, de igualdad y de diferencia.

La supuesta objetividad y neutralidad de la razón y de la ciencia modernas tienen impregnado toda forma de conocimiento en las culturas occidentales desde su aparición (con su anclaje en el *caos-orden*). Es una ciencia con pretensiones *universalistas* (como aquello que pretende negar las diferencias o absolutizarlas). Por tanto, y a través de los procesos colonizadores, influye a todo el planeta (hegemonía ideológica de occidente, globalización neoliberal). Contra este conocimiento (*regulación*), que es portado por la razón indolente, se tienen que alzar las voces de aquellos(as) que defienden otro tipo de conocimientos (arte, filosofía, saberes considerados “periféricos”, etc.), denominados de *emancipación*, que son reconocidos como subjetivos y emocionales (porque cualquier tipo de conocimiento sólo puede ser así según Boaventura, lejos de la falsa objetividad y neutralidad ya comentadas). Representaría a esta postura la globalización contrahegemónica, la que busca por encima de todo la ecología de los saberes, la intercomunicación entre culturas. Como indica Paraskeva, el trabajo de determinados pedagogos(as) críticos(as) contemporáneos(as) como Dewey, Kilpatrick, Bode, y Rugg, en el campo de la educación y del currículo en los EE UU no puede dejar de insertarse en una corriente específica del currículo progresista, que desde finales del siglo XIX se tiene batido contra determinadas fuerzas que se fueron imponiendo como hegemónicas.

Una frase que puede definir estas ideas no globalizadoras por parte de Boaventura, es la que enuncia en la p. 290: “Tenemos el derecho de ser iguales siempre que la diferencia nos inferioriza y tenemos el derecho de ser diferentes siempre que la igualdad nos descaracteriza.” La razón que va ligada al segundo tipo de conocimiento es la *cosmopolita*, que quiere trabajar desde la consideración de la diversidad de saberes y su puesta en común, la multiplicidad contextual, la defensa de las diferencias y no de las desigualdades, etc. Como nos dice el autor, debemos ir al encuentro de las *subjetividades desestabilizadoras* que son aquellas que desde una óptica contextualizada pueden modificar la razón moderna homogenizadora.

Otra gran contribución de *A Gramática do Tempo* es la profundización en la diferencia conceptual y práctica entre *desigualdad* y *exclusión*. Mientras en la desigualdad aquel o aquella que la padece está en condiciones desfavorecidas con respecto a otros(as), en la exclusión ni si quiera se le permite estar. Para tratar esta temática el autor introduce tres elementos fundamentales a la hora de entender estas dinámicas en nuestros días: *Estado, Mercado y Comunidad*. El origen de las interrelaciones de este trinomio, su comportamiento actual y su proyección en el futuro serán el eje en el que se articulen muchas otras temáticas del libro. La introducción y posterior tratamiento de la

categoría *comunidad* en esa tríada esclarecedora da pistas sobre la importancia que concede el autor a los movimientos sociales como alternativa real de cambio para conseguir mayores cuotas de justicia.

Un ejemplo de la importancia de los movimientos sociales para transformar la sociedad en aras de una justicia plena es el papel de Horton y su Highlander Folk School, fundada en uno de los once condados más pobres de los EE UU en la zona este de Tennessee con el lema: “Aprender con las personas, iniciar su educación en el lugar donde están” (Paraskeva, p. 220). Influenciado por Marx, Dewey y Counts, se convierte en el más creativo y eficaz educador de adultos, auxiliando a los(as) trabajadores(as) textiles suristas sindicalizados. Gracias a este programa, cerca de cien mil personas de raza negra aprenden a leer y escribir, garantizando así su derecho al voto, así como su concienciación y participación política.

El activismo social estaba íntimamente ligado a la educación y funcionaba como una plataforma para transformar la sociedad dentro de una metodología pacifista de la educación como proceso continuo de acción y reflexión. Al crecer su poder político los ataques por parte de los grupos más conservadores segregacionistas lograron el cierre de la escuela, pero se demostró el potencial y el impacto de la educación como instrumento de transformación social.

Para ilustrar la explicación de lo señalado anteriormente, Boaventura usa los puntos básicos de la creación del *Contrato Social*, por el cual el ser humano fijó en su tiempo unas reglas y requisitos a seguir para vivir en sociedad de forma ordenada y alejado de tentaciones propias de la naturaleza. En ese contrato inicial, los(as) “contratantes” eran personas homogéneas, la diversidad no estaba recogida (sólo hombres ciudadanos y organizaciones formadas por ellos podían ser parte contratante. Los(as) demás, mujeres, minorías étnicas, etc. vivían en esa sociedad pero no figuraban como “titulares” de la misma). Este fue el origen de la Modernidad, y es en esos mínimos en los que se fija Boaventura en relación a la desigualdad y a la exclusión, usándolos como un punto de partida para tratar el tema. Este contrato sufrió una serie de cambios y mejoras con la evolución, producto de la acción de los distintos agentes sociales a lo largo de la historia (por ejemplo, los movimientos de los años 60s) y por la acción del Estado. Es en este punto donde el autor sitúa al Estado Reformista, como aquel que actúa con autonomía (y no dependientemente como sucede en la actualidad con la transnacionalización) ante determinadas situaciones sociales de desigualdad o exclusión. Boaventura contrapone otros dos conceptos más: *Reforma* vs. *Revolución*, que entran en relación con el Estado y Comunidad (dos elementos del trinomio mencionado anteriormente) de la siguiente manera: los cambios llevados a cabo por el Estado constituyen las *reformas*, y los cambios realizados por la comunidad-sociedad son la *revolución*. Señala el autor como ejemplo característico en nuestros días, el *espacio electrónico* y la utilización de éste por parte de los Zapatistas.

Con las mejoras señaladas anteriormente se llega, en la década de los 70s, al *Estado-Providencia*, definido como aquel que amplía los derechos de buena parte de los contratantes que estaban en exclusión o padecían desigualdades. Esta situación fue un avance importante en los términos del contrato, con la aplicación de los mismos referidas a inclusión y mayor (que no total) igualdad.

Pero el Contrato sufre en nuestros días un falseamiento debido al aumento en las restricciones de los derechos de parte de los contratantes. Es aquí donde hace mención al gran desequilibrio que vivimos hoy en día entre Estado-Mercado-Comunidad. Frente al *Estado flaco* en el que vivimos, hay un Mercado más fuerte que nunca. Con esta fortaleza, el Mercado conduce a la sociedad, entre otras cosas, a una *desocialización de la economía*, entendido como el desregulamiento de las transacciones económicas dejando sin amparo a los(as) más desfavorecidos(as). Es lo que Boaventura denomina *fascismo social*. Es por lo tanto un falseamiento del Contrato porque nos lleva de vuelta a un estado natural (entendido como salvaje), no social. En este punto son muy esclarecedoras las siguientes reflexiones acerca de por qué cuestiones como los valores y la política

que subyacen a las decisiones curriculares, así como quién determina el contenido que representa el “currículo oficial” son más importantes que nunca.

¿Por qué más importantes en la actualidad?

Primero, debido a la complicada alianza que subyace a reformas educativas centradas en compromisos neoliberales en relación al Mercado y a un Estado supuestamente flaco.

Segundo, por el énfasis neoconservador de un control más riguroso sobre los currículos y valores.

Y tercero, por las nuevas propuestas de gestión para instalar en la enseñanza formas de evaluación a todos los niveles. (Michael Apple, *Introducción Crítica* a Paraskeva, p. 8).

Para revertir y mejorar esta situación, Boaventura propone una nueva concepción del Estado, una reinención del mismo. Se refiere al Estado como *movimiento social* unido directamente con el tercer elemento del trinomio Estado-Mercado-Comunidad. Esa comunidad, hoy en día denominada *Tercer Sector*, representa a los colectivos, cooperativas, ONGs, etc. que luchan día a día por crear y sostener tejidos, redes, espacios que el Estado va dejando por el empuje de las políticas neoliberales. Por lo tanto, este Tercer Sector está llamado a ser el que recoja el relevo para comenzar el camino hacia una utopía que nos permita movernos hacia una humanidad sin diferencias que nos descaractericen, sin desigualdades que nos inferioricen, y sin exclusiones.

Conclusiones

Hay que señalar que la categorización conceptual del libro *A Gramática do Tempo* es magistral. Nos hace ver la realidad a través de pequeños agujeros por los que es más fácil contemplarla y se expande de forma formidable gracias a ellos. El (La) lector(a) posiblemente quedará asombrado(a) con la claridad con que se abordan cuestiones convertidas en áridas en muchas ocasiones por rigideces academicistas. Una prueba clara de esto es que es muy fácil hacer una reconstrucción del libro y del pensamiento del autor a partir de varios de los términos que emplea en él. En ningún momento pretende absolutizar los distintos conceptos tratados; lejos de esto, queda como su aportación personal para comprender el mundo un poco mejor.

Se trata sin duda de un autor y una obra serias (con toda la magnitud que la palabra engloba). No hay espacio para la duda sobre cuáles son los principios y propuestas vitales que se defienden. La apuesta constante por la justicia social como motor que lleva adelante el libro se puede palpar en cada página.

En la obra *Ideología, cultura e currículo* es necesario resaltar la claridad con que Paraskeva plasma cómo los modelos de organización curricular tienen una historia en el espacio y en el tiempo. A lo largo de esta historia que él va hilando, analizando y documentando con los diversos(as) autores(as), sucesivos movimientos y teorías, va clarificando que los problemas curriculares no son neutros, ni nunca lo fueron. Como dice Michael Apple en la introducción crítica al libro de Joao Paraskeva: “Los procesos de selección, organización y evaluación del currículo corresponden a opciones políticas y comportan consecuencias éticas y políticas para las personas, en escuelas y comunidades reales” (p. 7).

Con su visión escrutadora nos ayuda a situarnos en el espacio y en el tiempo de los(las) diversos(as) investigadores(as) que dentro de la Teoría Crítica, y más específicamente en el Movimiento Progresista y en el Reconstruccionista Social, tanto aportaron a la problemática curricular.

También aporta una visión profunda y contextualizada en las esferas política, económica y social con el objetivo de conseguir una sociedad más justa e igual.

Resulta, en resumen, un libro asombroso por el transcurrir de un ágil discurso y por la tremenda cantidad de documentación estudiada, lo que supone un exhaustivo conocimiento del campo de estudio y la sensación que se vislumbra en el autor de estar viviéndolo en “carne propia”.

Boaventura de Sousa Santos describe de manera sencilla las realidades del mundo que nos tocó vivir, y cómo toda esa explicación y descripción de nuestro mundo la utiliza para llegar a un objetivo: la Justicia Social.

Una de las ideas sobresalientes en el discurso de ambos autores es la “transformación”, es decir, transformación del sistema educativo y de todo lo que lo rodea: leyes educativas, currículos, formación del profesorado..., para que la institución educativa cumpla ese papel transformador de la sociedad y poder llegar así a esa ansiada justicia social de la que habla Boaventura en *A Gramática do Tempo*.

Referencias

Referencias Bibliográficas

- Bode, B. (1927): *Modern Educational Theories*. Nueva York: The MacMillan Company, p. 26
- Brameld, Th. (1950): *Ends and Means in Education: A Mid-Century Appraisal*. Nueva York: Harper & Brothers, p.123.
- Counts, G., Kimmel, W., Kelley, T. (1934): *The Social Foundations of Education. Part IX: Report of the Comission on the Social Studies – American Historical Association*. (A. Krey – Chairman Director of the Investigation). Nueva York: Charles Scribner´s Sons, p. 9
- Dewey, J. (1909): *The moral principles in education*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Huebner, D. (1964): *Curriculum as a Guidance Strategy. Paper delivered at Elementary Guidance Workshop*, pp. 1-15.
- Foucault, M. (1978) “Nietzsche, la genealogía, la historia” *Microfísica del poder*. Ediciones la Piqueta. Madrid.
- Kilpatrick, W. (1918): The Project Method. *Teachers College Record*, 19, pp. 319-335
- Lash, Scott (1997): *La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad*. En Beck, Ulrich. Giddens, Anthony y Lash, Scott. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid. Alianza. p. 139
- Rugg, H. (1939): *Democracy and the Curriculum*. Nueva York: D. Appleton-Century Company, pp. 527-529.
- Sánchez Bello, Ana. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. En R. Cobo (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (Capítulo III). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General Técnica.
- Torres Santomé, Jurjo. (1995). *La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares*. Volver a pensar en educación (Vol. I): Política, educación y sociedad. Congreso Internacional de Didáctica 1995. A Coruña, España: Ediciones Morata.

Sobre los autores: Boaventura de Sousa Santos es catedrático a tiempo completo de la Escuela de Economía en el Departamento de Sociología de la Universidad Coimbra, Portugal. Es también catedrático del Instituto de Estudios Legales de la Universidad de Winsconsin, EE UU. Es un prolífico autor sobre temas relacionados con leyes y globalización, pluralismo legal, multiculturalismo y derechos humanos. Su experiencia académica incluye la enseñanza en facultades de leyes y programas de postgrado en Brasil, Inglaterra, México, Argentina, Colombia, Angola, Mozambique y España.

Joao Paraskeva es catedrático del Instituto de Educación y Psicología de la Universidad de Minho, Portugal. Es co-editor de las revistas científicas *Revista Currículo sem Fronteiras* y de *Discursos - Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Perteneció al consejo editorial de varias revistas educativas y es miembro fundador del Interest Group Paulo Freire de la American Education Research Association. Es autor de varias obras, así como de un gran número de artículos que han sido publicados en varias revistas nacionales y extranjeras.

Sobre los reseñadores: María Jesús Barreiro Rial, María José Caride Delgado, Jaime Alberto García Serna, Juan Puente Rapela y Carlos Riádigos Mosquera son todos estudiantes del Programa de doctorado en Innovación e Investigación educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña, España.

Reseñas Educativas/ Education Review publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como prácticas educativas.

Reseñas Educativas/ Education Review en español es un servicio ofrecido, gratuitamente por el [Laboratorio de Políticas Públicas](#) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

Editor para Español y Portugués

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Editor General (inglés)

Gene V Glass
Arizona State University

Editora de Reseñas Breves (inglés)

Kate Corby
Michigan State University

Las reseñas son archivadas y su publicación es divulgada por medio de una listserv (EDREV).
Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.

