APORTACIONES Y PROPUESTAS INVESTIGADORAS Y EDUCATIVAS DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS Y LOS FEMINISMOS DEL SUR

Alianza por la Solidaridad
Member of actionaid

APORTACIONES Y PROPUESTAS INVESTIGADORAS Y EDUCATIVAS DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS Y LOS FEMINISMOS DEL SUR

Aportaciones y propuestas investigadoras y educativas desde las epistemologías y los feminismos del Sur es una publicación coordinada y editada por Fundación Alianza por los Derechos, la Igualdad y la Solidaridad Internacional dentro del proyecto de Educación para el Desarrollo "Difundiendo las epistemologías del sur global en las universidades valencianas: una herramienta para defender los derechos humanos y el desarrollo sostenible" financiado por la Dirección General de Cooperación y Solidaridad de la Generalitat en su convocatoria de Educación para la Ciudadanía Global del año 2018 y el Ayuntamiento de València en su convocatoria de Educación para la Ciudadanía Global y sensibilización del año 2019.

Coordinación de la publicación:
Cristina Millán Sánchez-Grande (Alianza por la Solidaridad).

Autoras:
Arce Arellano, Karina; Barbé Villarrubia, María José; Alba Luz Donaire Parra; Alba Luz Donaire Parra; Fernández-Baldor, Álvaro; Heiss, Sabine, Hristov, Jasmin, Palma-Inzunza, Pía; Spring, Karen; Tejedor Ayala, Manuel Josep.

Traducción:
García Grande, Adrià; Jiménez Argumosa, Paula.

Edita:
Fundación Alianza por los Derechos, la Igualdad y la Solidaridad Internacional.

Financiación:
Dirección General de Cooperación y Solidaridad de la Generalitat Valenciana y Ayuntamiento de València.

Diseño gráfico:
Miguel alonso Oleaga / oleaga.plus

Publicado en: València (España), septiembre 2021.

ISBN: 978-84-09-32668-6

Alianza por la Solidaridad es una es una organización de la sociedad civil con 30 años de experiencia trabajando para luchar contra las desigualdades, contribuir a proteger los Derechos Humanos, hacer avanzar las sociedades en más de 12 países de América Latina, África, Oriente Medio y Europa. Defendemos un modelo de cooperación que busque soluciones complejas, estructurales y duraderas a los problemas y las desigualdades que provoca el sistema actual y que luche por romper actuaciones que generan más pobreza o soluciones temporales.

Más información en https://www.alianzaporlasolidaridad.org

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Generalitat Valenciana y el Ayuntamiento de València. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de Alianza por la Solidaridad y no refleja necesariamente la opinión de la Generalitat Valenciana ni del Ayuntamiento de València.

Coordinado por:

Alianza por la Solidaridad

Member of actionaid

Financiado por:

GENERALITAT VALENCIANA

Conselleria de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática

AJUNTAMENT DE VALÈNCIA

ÍNDICE

METODOLOGÍA DECOLONIZADORA. UNA PROPUESTA INTRODUCTORIA-PRÁCTICA

Pía Palma-Inzunza
Sabine Heiss
Álvaro Fernández-Baldor

9

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPAÑOLA A PARTIR DE LA COVID 19: APORTACIONES DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR Y LOS ESTUDIOS DE PAZ

Alba Luz Donaire Parra

25

ECOLOGÍAS DE SABERES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

Manuel Josep Tejedor Ayala

47

VIOLENCIA PARAMILITAR EN SECTORES ECONÓMICOS CLAVES EN HONDURAS: EL BRAZO VIOLENTO DEL "DESARROLLO"

Jasmin Hristov
Karen Spring

Paula Jiménez
Traducción

65

MIRADAS EN DISENSO, EL ACTO FOTOGRÁFICO COMO UNA VÍA PARA REPENSAR LAS RELACIONES MATERNOFILIALES

Karina Arce Arellano

89

MIGRACIONES DE MUJERES DE AMÉRICA LATINA HACIA ESPAÑA, UNA MIRADA TEÓRICA FEMINISTA

María José Barbé Villarrubia

115

METODOLOGÍA DECOLONIZADORA. UNA PROPUESTA INTRODUCTORIA-PRÁCTICA

Autores/as:

Pía Palma-Inzunza
Doctoranda Programa de Desarrollo Local y Cooperación Internacional, Universitat Politècnica de València, España y Profesional Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica de Temuco, Chile. E-mail: piapalin@doctor.upv.es

Sabine Heiss
Profesora del Centro Florida Universitària (Unidad Educación) de la Universitat de València y Universitat Politècnica de València, España. E-mail: sheiss@florida-uni.es

Álvaro Fernández-Baldor
Profesor Asociado Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universitat Politècnica de València, España. E-mail: alferma2@upv.es

RESUMEN

En este artículo se discute el papel del personal investigador en la investigación social mirada desde el enfoque decolonial. El debate surge a partir del cuestionamiento de *¿cómo pueden aportar las prácticas dialógicas y relaciones de horizontalidad entre las personas involucradas a decolonizar la investigación?, ¿Qué rutas metodológicas aportan a resignificar las relaciones de poder dada la herencia colonial en el ámbito académico?* Basándonos en investigaciones realizadas en Colombia, Perú y Chile, se problematiza la participación del/la investigadora respecto al marco conceptual-metodológico, el diseño y las prácticas investigativas. Como resultados de esta reflexión, sugerimos rutas metodológicas concretas de acuerdo con la aspiración de la descolonización del saber.

Palabras claves: decolonialidad del saber, investigación en co-labor, relación investigador/a comunidad, ecología de saberes.

1. INTRODUCCIÓN

El documento profundiza colectivamente en la reflexión sobre las posibilidades de ofrecer rutas metodológicas, para la posterior formulación de alternativas a fin de aportar a prácticas y relaciones de horizontalidad entre las personas involucradas en una investigación. Tal como plantea Santos (2011) el conocimiento representa una forma de estar en el mundo, relacionando saberes, experiencias y formas de vida, lo cual requiere comprender las relaciones que se establecen entre conocimiento y poder, a fin de ampliar la discusión, sobre otras alternativas epistémicas del Sur Global.

En esa línea, consideramos que el pensamiento decolonial representa una alternativa que nos permite una revisión crítica de los lineamientos hegemónicos definidos por medio del sistema ciencia-investigación.

Entendemos la investigación social no tan sólo como una alternativa de generación de conocimiento, sino también como una importante herramienta de transformación social. Asimismo, como alternativa crítica a la construcción social e histórica del conocimiento. En ese sentido, se constata la necesidad de incorporar nuevas miradas y criterios que permitan reforzar el potencial transformador de la investigación social. Recientemente el debate en torno a propuestas transformadoras hacia la decolonialidad se refleja en trabajos de pensadoras y pensadores tanto del Sur como del Norte global, por ejemplo (Darder, 2018; Paredes, 2014; Restrepo y Rojas, 2010, Gutiérrez Rodríguez *et al.*, 2010). Inspiradas de sus y otras aportaciones, el punto de partida de la reflexión en este artículo es el papel de la investigadora o el investigador social dentro de las existentes relaciones de poder, producto de la herencia colonial en el ámbito académico. En concreto, nos planteamos la pregunta ¿Qué rutas metodológicas debe seguir una investigadora o un investigador social en un análisis decolonial?

Para dar respuesta a la interrogante recurrimos a tres estudios de caso para analizar el desempeño del rol de investigador/a desde principios metodológicos fundamentados en el pensamiento decolonial. El primer estudio corresponde a una investigación doctoral centrada en Colombia a partir de los discursos sobre desigualdades. El segundo caso de estudio parte de una investigación centrada en identificar las desigualdades provocadas por proyectos de electrificación rural en Perú. Y finalmente, la tercera experiencia reflexiona a partir del proceso de definición de una investigación doctoral que pretende poner el valor los discursos y prácticas de mujeres indígenas en Chile[1].

Para analizar el rol de investigador/a que desempeña cada autor/a en uno de los estudios de caso se utilizan los siguientes siete criterios: la posicionalidad del investigador/a como parte del proceso de investigación; la perspectiva de los/las participantes; las formas de producción de conocimiento; herramientas para la acción; procesos de reflexión; epistemologías emergentes y visibilización del propio proceso de investigación. A partir de la contrastación de la experiencia investigativa con dichos criterios se plantean propuestas concretas de rutas metodológicas hacia la descolonización. La contribución del presente trabajo consiste por tanto en desarrollar herramientas prácticas en función de investigaciones descolonizadoras.

2. REFERENCIAS TEÓRICAS - METODOLÓGICAS

Situadas/os en el pensamiento decolonial, expondremos actuales propuestas metodológicas de una práctica investigativa descolonizadora. En particular, sus características y los conceptos sobre los cuales se sustentan.

1 Con este ejercicio queremos resaltar la particularidad de cada proceso investigativo. Con las propuestas metodológicas que se derivan de la reflexión de nuestras experiencias no aspiramos en ningún momento que éstas sean universalizadas.

2.1. Relación entre colonialidad/decolonialidad e investigación social

La mirada teórica en torno a la *decolonialidad* se puede asociar con la red *modernidad/colonialidad*. Dicha red tuvo sus inicios a finales de los 1990 y fue conformada por un grupo de pensadoras/es latinoamericanas/os que trabajaron temáticas en torno a la relación entre modernidad y colonialidad (entre otros Grosfoguel, 2006; Quijano, 2000, 2007; Castro-Gómez, 2007, 2005; Maldonado-Torres, 2007). Desde la mirada decolonial se parte del supuesto que con la expansión colonial europea "llegó una imbricada estructura de poder [que] estableció en el tiempo y el espacio de manera simultánea varias jerarquías globales imbricadas" (Grosfoguel, 2006, p. 25) que siguen permaneciendo. Aníbal Quijano (2000) denomina este fenómeno de la continuidad de relaciones jerárquicas "colonialidad". Según Quijano, la "colonialidad" es uno de los elementos constitutivos del patrón mundial de poder, es decir, de la "estructura histórica-heterogénea" global (ibíd.).

Una de las formas en que se manifiesta dicha Colonialidad de poder es en la jerarquización de epistemologías, tanto respecto a las filosofías como a las formas en que se puede producir el conocimiento. Las y los autores plantean en su crítica que junto a la expansión colonial europea se establecieron clasificaciones binarias entre lo que se considera conocimiento legítimo e ilegítimo, o bien, entre el que goza de validez universal y el otro que se infravalora (Castro-Gómez, 2007). Refiriéndose a dicha dimensión epistémica del colonialismo, Quijano (2007) alude al concepto de la Colonialidad del saber, que se fundamenta en las epistemologías occidentales, como un "modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo" (ibíd., 94). La interdependencia recíproca entre saber y poder se manifiesta según las y los autores en los modos establecidos de producir conocimiento, en el sentido que se universalizó el modo de pensar y hacer investigación. Partiendo de la crítica de cara al patrón mundial de poder, en la cual se conciben las tres dimensiones de la colonialidad, la del poder, del saber y del ser mutuamente imbricadas y solo comprensibles en referenciales, los pensadores decoloniales formularon propuestas transformadoras en el sentido de la *decolonialidad*.

Los procesos transformadores implican según Grosfoguel (2006) un proceso político de resignificación a largo plazo. Dado que el establecimiento y la perduración de las relaciones jerarquizadas se juegan en gran medida en un plano discursivo, una de las posibles "palancas" de transformación social se halla en el ejercicio de visibilizar otros conocimientos y formas de su producción, así como en identificar otras narrativas de concebir e interpretar el mundo, es decir, en descubrir y reconocer epistemes "emergentes" (Santos y Meneses, 2014). Aplicado al ámbito del conocimiento y la producción del mismo, este proceso debe entender el mundo desde la perspectiva de actores y movimientos sociales para poder resignificar discursos y epistemes dominantes.

Consideramos que estas premisas conllevan ciertos replanteamientos en el ámbito de las ciencias sociales. Con respecto a la investigación social, nos hacen partir de interrogantes elementales de la investigación social: ¿cómo, con quiénes y con qué finalidad se aspira estudiar un fenómeno social? y ¿en qué medida la investigación reproduce o transforma las relaciones de poder establecidos? Con la finalidad de poder discutir dichas interrogantes, así como nuestra pregunta de investigación, presentamos en el siguiente capítulo una gama de opciones metodológicas de la investigación social que se fundamentan en el pensamiento decolonial.

2.2. Metodologías investigativas hacia la transformación social

Características de una práctica investigativa hacia la decolonialidad

Resignificar la investigación social a la luz de la decolonialidad implica ciertas características respecto al diseño del proyecto de investigación, la operacionalización del mismo, así como a la elaboración y presentación de los resultados. A este debate, de poner en cuestión la forma eurocéntrica de producción de conocimiento, las ciencias sociales latinoamericanas aportaron en las últimas décadas fundamentos metodológicos, tales como la Educación Popular (EP), la Investigación-Acción

Participativa (IAP), la Antropología activista, así como prácticas de "Investigación en co-labor"[2] (Leyva y Speed, 2008). Es justamente este aspecto colaborativo con actores y movimientos sociales que se considera una de las características esenciales en esta metodología. De este modo, se trataría de una investigación dialógica y participativa en la cual las y los participantes se integran como sujetos[3]. Por consiguiente, la división entre *sujeto* y *objeto* de estudio quedaría obsoleto. Por el contrario, en base a la reflexión en torno a la *ecología de saberes* anteriormente mencionada, la colaboración investigativa parte de una "construcción colectiva" del conocimiento (Duarte y Berrío, 2011) cuya práctica asume la diversidad epistemológica y reconoce lugares o estrategias metodológicas como la historia oral y el conocimiento situado (Cerda, 2013). Esta característica de dirigir la atención al proceso mismo de producción del conocimiento con y para las comunidades o movimientos sociales resulta fundamental en las metodologías decoloniales. En ese mismo sentido, el proceso de investigación debe ser de utilidad para los actores involucrados, es decir, tanto para los integrantes del ámbito académico como del contexto comunitario. Eso implica que los resultados se crean en formatos adecuados a los contextos y que pueden ser varios.

Otra característica de la investigación hacia la descolonización consiste en el vínculo entre el estudio y la transformación social (Hernández, 2013). Por consiguiente, la investigación de esta índole implica un compromiso social y político que extiende el simple proceso del estudio[4].

2.3. Respaldos teóricos y conceptuales desde los feminismos

Junto a las referencias anteriormente mencionadas, la investigación hacia la descolonización bebe y respalda su perspectiva de fuentes feministas. Uno de los conceptos que pueden fungir como principios metodológicos con respecto a la descolonización del conocimiento es el del *conocimiento situado* o de la *situacionalidad del conocimiento* (Nancy Harstock, Faye Harrison, Edmund Gordon, Charles Hale, Shannon Speed, Donna Haraway)[5]. Dicho concepto comprende la investigación como una relación intersubjetiva y enfatiza en que como sujetos estamos situados/posicionados en el sentido que tenemos una condición de género, de "raza", y que pertenecemos a un determinado estrato social. Es a partir de reconocer, y no negar, sino explicitar estas posicionalidades de los sujetos integrados como parte del proceso mismo de investigación. Estos lineamientos están estrechamente vinculados al concepto de la *Interseccionalidad* acuñado por Kimberlé W. Crenshaw (2011 [1989]) que posibilita iluminar y comprender la confluencia de lógicas de subordinación, tales como clase, etnia, género, "raza", generación, sexualidad, etc. Es justamente la intersección, es decir, el solapamiento de estas clasificaciones construidas que permite analizar la interrelación entre jerarquías heterogéneas y la constitución de subjetividades.

El tercer concepto teórico con el cual se puede respaldar una investigación hacia la decolonialidad es el del *privilegio de una perspectiva parcial* (Haraway *et al.*, 1995). Se trata de integrar y visibilizar la perspectiva de sujetos en condición de subordinación, por ejemplo, a través de historias de vida. Reconociendo las asimetrías establecidas entre las personas involucradas y dialogando en horizontalidad, esta perspectiva puede resultar fecunda y útil para poder mirar determinado tipo de problemática social.

---

2 Resultan interesantes las preguntas previas a proyectos de investigación con pueblos indígenas propuestas por Linda Tuhiwai Smith (1999); véase traducción al castellano de Begoña Dorronsoro (2013).

3 Otro aporte a la investigación colaborativa, al cual remitimos, es el de los Talleres de Historia Oral Andina (THOA), en los cuales se refleja también la integración de voces subalternizadas en un proceso investigativo. Desde la experiencia y la reflexión localizada en estos espacios de encuentros, Silvia Rivera Cusicanqui (1990) considera su planteamiento de investigación en términos de una dialéctica entre dos (o más) polos pensantes. A pesar de que Rivera Cusicanqui se inclina más por el concepto de la "descolonización" y no de la "decolonialidad", el ejercicio de la investigación que propone la autora se caracteriza por la comunicación y el diálogo entre los polos integrados, es decir, entre los sujetos atravesados por las lógicas coloniales y ubicados en la cadena colonial.

4 Para profundizar en el debate se recomienda la publicación de Leyva *et al.*, (2011) *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado (Tomo I y II)*.

5 Las referencias mencionadas se basan en las presentaciones de Alejandro Cerda, compartidos en el seminario *Metodologías de investigación hacia la descolonización y en co-labor: aportes desde el pensamiento crítico latinoamericano*, CLACSO (2016).

3. CUESTIONAMIENTOS QUE GUÍAN LA REFLEXIÓN

Se llevó a cabo una reflexión orientada a explorar aspectos del proceso de investigación y la práctica en terreno a través de la revisión de casos de estudio. Se parte de siete categorías de análisis y sus respectivas preguntas generales aplicables a los tres casos de estudio, de tal forma que permitieran aportar al debate sobre la definición de metodologías descolonizadoras. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza las preguntas en función de categorías de análisis (tabla 1).

Tabla 1: Categorías de análisis y preguntas asociadas

Categorías de análisis	Preguntas asociadas
Posicionalidad del investigador/a como parte del proceso de investigación	¿Los casos de estudio exponen el conocimiento situado del autor/a?
Perspectiva de los/las participantes en condición de subordinación	¿Se evidencia la mirada de los/las participantes?, ¿de que forma?
Formas de producción	¿Se identifican otras narrativas para concebir e interpretar el mundo, es decir, en descubrir y reconocer epistemes "emergentes"? ¿Cómo se producen los resultados?, ¿Éstos son útiles para la comunidad?
Herramienta para la acción	¿La investigación o parte de ella constituye una herramienta o una instancia de liberación para las personas?, ¿de qué forma?, ¿Qué alternativas existen?
Procesos de reflexión, diálogos y encuentros	¿La investigación o parte de ella ha permitido generar procesos de reflexión a nivel comunitario? ¿De qué forma?
Epistemologías emergentes	¿Cuáles son las epistemologías emergentes?, ¿Se hacen visibles?, ¿son discutidas, procesadas, analizadas?, ¿Qué lugar ocupan las nuevas epistemologías?
Visibilización del proceso de investigación	¿Se visibiliza el proceso mismo de investigación?

Fuente: elaboración propia 2018

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: REFLEXIONES

A continuación, se presentan tres casos de estudio que constituyen experiencias para reflexionar y dialogar respecto a rutas metodológicas hacía de decolonialidad. Se realiza una breve descripción de cada experiencia y contexto, posteriormente se identifican aprendizajes en función de los cuestio-

namientos que les han sobrevenido a cada uno de los autores en clave decolonial. Los dos primeros casos permiten generar insumos para considerar en la experiencia del caso de Chile.

4.1. Colombia: El poder de las palabras - Estudio de las construcciones discursivas y su interrelación con las (des)igualdades sociales

El presente caso se enmarca en la experiencia de la elaboración de la tesis doctoral de Sabine Heiss. Lo que subyace a la reflexión sobre el rol de investigadora en este estudio de caso es la pregunta: ¿En qué medida es posible realizar un análisis *decolonial* del discurso? y ¿qué implicaciones tendría este análisis hacia la decolonialidad teórico y metodológicamente? Partiendo de dicha experiencia de producir un requisito académico —como lo es la tesis doctoral en la lógica establecida dentro del ámbito académico—, me concentraré aquí en la reflexión acerca del papel de investigadora que desempeñaba en el estudio del discurso realizado.

El motivo del trabajo de tesis consistía en indagar la interrelación entre discurso y desigualdades sociales para identificar el potencial de transformación de las mismas. Por consiguiente, el estudio estaba enfocado en descubrir las visiones del mundo y las epistemologías que se reflejan en los discursos de actores de ONGD acerca de las desigualdades y la transformación social. En función del objetivo, se realizaron 19 entrevistas con miembros de equipos de ONGD colombianas, así como, con sus grupos destinatarios.

En mi papel de investigadora social informada desde la perspectiva decolonial analicé las narrativas basándome en las dimensiones de la colonialidad del poder, del saber y del ser. Uno de los aprendizajes de una lectura decolonial ha sido la emergencia de la diversidad epistemológica en el material analizado. Desde esta práctica se identificaron tanto paradigmas hegemónicos del canon occidental como cosmologías que reflejan otros presupuestos y otras epistemologías acerca de las desigualdades y sus respectivas propuestas de transformación. Las y los actores de las ONGD participantes integran por ejemplo en la conceptualización del desarrollo territorial la propuesta "Suyusama" de origen indígena. Dicha propuesta representa una forma de pensar el desarrollo que consiste en diseñar una visión del mismo, pero, a partir de las ideas de la población involucrada. El hecho de que los miembros del equipo de la ONGD recurrieron en la conceptualización de "desarrollo territorial» a miembros de comunidades indígenas y sus narraciones sobre las prácticas del Suyusama se puede entender como otra forma en que se produce el conocimiento. En este sentido, las prácticas discursivas encontradas rompen el orden de producción del discurso sobre las desigualdades.

Siguiendo a Grosfoguel (2006), estas resignificaciones acerca de las desigualdades y su transformación que emergieron en las narraciones de las y los actores locales se pueden entender como lo que el autor llama un "lenguaje crítico común de descolonización" en el sentido de que se trata de un lenguaje que da cuenta de la compleja imbricación de las jerarquías heterogéneas. El análisis del discurso entiende el lenguaje simultáneamente como indicador de una realidad social y como una forma de crearla (Íñiguez, 2006, p. 121). De ese modo, el hecho de integrar cosmovisiones indígenas subalternizadas en el lenguaje se puede interpretar no sólo como un diálogo de saberes entre epistemologías dominantes y emergentes, sino también como un acto de (re)construcción de la estructura social.

Volviendo a la pregunta por mi papel en una investigación hacia la decolonialidad y la posibilidad de un *análisis decolonial del discurso*, se puede constatar los siguientes aspectos:

Por un lado, el ángulo del análisis e interpretación aplicado puede aportar en tanto a la decolonialidad que permitió poner de relieve saberes diversos y diferentes en torno al estudio de las desigualdades sociales. La emergencia de estos otros sistemas de conocimiento implica la posibilidad de cambios sociales a través del discurso (Iñiguez, 2006).

Por otro lado, con respecto a las implicaciones metodológicas, si bien el análisis del discurso se haya realizado desde una perspectiva decolonial, el estudio en sí carece de los elementos primordiales de una investigación en co-labor. Aunque las ONGD involucrados jugaron un papel clave en el diseño del estudio, por ejemplo, en la selección de las regiones y personas a entrevistar, en las otras fases del estudio no se pudo seguir un trabajo en colaboración. Una praxis investigativa hacia la descolonización implicaría un diálogo y una retroalimentación constante, e incluso, el análisis y la interpretación de las entrevistas con las personas participantes. Es decir, un diálogo permanente entre actores sociales e investigador/a en todas las fases del proyecto. Además, la reflexión en torno a esta experiencia dialógica debería formar parte explícita de los resultados. Así mismo implicaría la elaboración de formatos de resultados que sean útiles para las personas mismas que formaron parte de la investigación.

4.2. Perú: Analizando desigualdades generadas por proyectos de electrificación rural en Los Andes

En la sección anterior hemos analizado un caso en Colombia en el que la investigadora estaba posicionada desde un pensamiento decolonial, es decir, su análisis en sí partía desde esta mirada decolonial. En cambio, en este apartado se va a analizar un caso de una investigación realizada en Perú por Álvaro Fernández-Baldor, la cual no contemplaba esta mirada desde el pensamiento decolonial. El esfuerzo, por tanto, del análisis de este caso se centrará en ver, a posteriori, las diferencias y similitudes metodológicas con el pensamiento decolonial: ¿se respetaron en la investigación las pautas o rutas metodológicas hacia la decolonialidad?

La investigación realizada en Perú entre los años 2011 y 2013 consistió en analizar los proyectos de electrificación rural realizados por una ONG de desarrollo en los Andes desde el enfoque de capacidades. Este enfoque supone entender el desarrollo no solo como un aumento de los bienes o los ingresos económicos, sino como una ampliación de las oportunidades reales que las personas valoran. De ahí la relevancia metodológica de este estudio de caso, que consistió básicamente en indagar qué valoran las personas y por qué, y que, por tanto, a priori, parece aproximarse a nuestra propuesta de ruta metodológica hacia la decolonialidad.

En relación a la posición del investigador, era evidente que mi situación de hombre blanco, europeo y no conocedor del idioma quechua me situaba en una posición determinada como investigador. Esta posición se reconoció desde el inicio, se explicitó y se intentó integrar en la investigación. Sirva un ejemplo: normalmente las ONG llegan a las comunidades en coches o camionetas, lo que genera distancia con la población de las comunidades. Esta barrera se intentó superar accediendo a las comunidades por el único transporte alternativo: el camión lechero que recogía la leche en las comunidades.

En lo que se refiere a recoger la mirada de las personas participantes, la investigación utilizó algunas herramientas participativas a dos niveles: uno, con la propia ONG con la que se estaba colaborando; y dos, con las personas investigadas en las comunidades. Respecto al primer punto, la ONG participó en el co-diseño metodológico del trabajo de campo. Esto fue muy interesante, pues algunas herramientas habían sido preparadas desde nuestra visión occidental y fueron corregidas por la ONG. A modo de ejemplo, uno de los talleres representaba mediante dibujos diferentes aspectos del bienestar, tales como salud, educación, religión, etc. Para representar la educación habíamos dibujado un libro abierto; sin embargo, desde la ONG plantearon que tenía más sentido dibujar una escuela con la bandera de Perú, y así en todas comunidades entenderían que ese dibujo representaba la educación. La ONG también se encargó de seleccionar las personas clave a entrevistar en Cajamarca, así como las comunidades donde se llevaría a cabo el trabajo de campo. La ONG participó en los talleres en las comunidades y por supuesto en el último taller de rendición de cuentas con todo el equipo de la ONG. Pese a todos estos avances, queda la sensación de que la praxis decolonial implicaría mayor participación por parte de la ONG en el análisis y discusión de los resultados, por ejemplo, en el análisis y la interpretación de las entrevistas con las personas de las comunidades.

Otro aspecto a destacar de esta investigación es que tenía desde su concepción un claro propósito transformador por y para las personas investigadas y para la ONG que implementa los proyectos. Respecto a la ONG, los procesos de reflexión y sobretodo de discusión de los resultados, dieron luz a algunos aspectos de los cuales no eran consciente. Por ejemplo, desde que la luz llegó a las comunidades por los proyectos de electrificación se habían generado varias desigualdades sociales de las cuales no eran conscientes. Por ejemplo, el uso de la luz provocó serias desigualdades de género: mientras los hombres emplean la luz para su entretenimiento (ej. ver la TV), las mujeres cosían y tejían por las noches, sacrificando su propio bienestar en pro de dar un futuro mejor a sus hijos. Estas recomendaciones a la ONG han servido para que amplíen sus capacitaciones y realicen diagnósticos sociales en las comunidades a electrificar. Pero también en las comunidades se han generado procesos de reflexión debido principalmente a las técnicas participativas empleadas durante el trabajo de campo. Un par de ejemplos: la primera dinámica en la comunidad era realizar una línea del tiempo sobre los hitos en los últimos años. Esta reflexión grupal les hacía pensar sobre sus mayores éxitos y fracasos y cómo emprender el futuro con confianza. Por otro lado, se realizaron talleres con hombres y talleres con mujeres. El simple hecho de dotar de un espacio a las mujeres para poder reflexionar sobre sus aspiraciones, su día a día y visibilizar su trabajo era un espacio donde se generaba reflexión al mismo tiempo que permitía extraer datos para la investigación.

Por último, y a modo de crítica, este tipo de investigaciones todavía dista mucho de poder considerarse como integradora de una mirada decolonial. Por supuesto que aquellas investigaciones que son co-diseñadas y fomentan la participación se aproximan mucho a este modelo, pero quedan muchas cosas por mejorar. Se debe buscar de manera explícita la identificación de otras narrativas y epistemologías desde la propia gente incluida en la investigación e incluso hacerla partícipe en otros aspectos de los cuales han sido tradicionalmente excluidos, como la generación de resultados o el análisis y discusión de los mismos.

4.3. Chile: Buscando alternativas metodológicas y en diálogo para el estudio de las desigualdades con mujeres indígenas en Chile.

El presente caso se enmarca en la experiencia de la elaboración de un diseño de investigación propuesto por Pía Palma-Inzunza, para el abordaje de una propuesta doctoral, teniendo como referente el pensamiento decolonial.

Concretamente he de definir una propuesta de investigación de carácter doctoral, lo que básicamente implica la definición de una pregunta de investigación, objetivos y metodología a utilizar. Como muchas de nosotras sabemos, por lo general, la investigación académica trae consigo una particular definición de metodologías y procedimientos, estableciendo una forma específica de relaciones entre investigador e investigado, distanciamiento que establece una relación desigual de poder. Para Cubillos (2014) esto implica repensar detalladamente el proceso metodológico evidenciando las estructuras de poder para no reforzarlas.

La propuesta de investigación busca hacer visibles las estrategias que utilizan las mujeres mapuches para hacer frente a las problemáticas que afectan sus territorios, tradiciones y formas de vida. En esa línea se concibe a las mujeres como actoras/constructoras de su propio desarrollo, es decir agentes. Así mismo la noción de "desarrollo" es aquella que ellas mismas definen desde la cosmovisión mapuche.

Para llevar a cabo el estudio la investigadora se posiciona desde el proyecto modernidad/colonialidad a dos niveles, primero como cuerpo de pensamiento para reflexionar desde elementos históricos y jerarquías naturalizadas; y segundo como alternativa o ruta metodológica en la práctica del cotidiano con las mujeres.

Para referirme a la opción metodológica intento responder, reflexionando en voz alta, algunos cuestionamientos que han venido surgiendo en este proceso de diseño de la investigación. Primero

¿que implica diseñar una investigación en clave decolonial?, y segundo ¿Cuáles son los aspectos o elementos del proceso de investigación que deben ser revisados, tensionados y reflexionados?, para ello hago uso por una parte de la literatura disponible, realizando una revisión de autoras e investigaciones que se han planteado la alternativa de decolonialidad en el diseño de sus metodologías; y seguido de las experiencias y aprendizajes de los procesos de investigación definidos en los casos de estudio de Colombia y Perú, que han sido presentados en este documento.

Se intenta pensar en clave decolonial para responder a los cuestionamientos y requisitos metodológicos. Primero, sin duda la elección del tema de investigación, la definición de objetivos y metodologías, que antepone una particular visión por sobre aquella que puedan definir las propias involucradas, partimos entonces desde asimetrías de poder, que distancian a investigadora e "investigados", sin embargo, existe la posibilidad de romper con esta tendencia, volver una y otra vez con los "investigados" e incluso arriesgarse a desobedecer los esquemas de investigación definidos desde la academia. Para Mignolo (2010) un cambio en el posicionamiento respecto al saber y al mundo, pasa por una acción de desobediencia epistémica. Para Haber (2008) ello implica indisciplinar la investigación en dos supuestos: en la relación objetivación/ subjetivación y la autonomía práctica del conocimiento respecto de las relaciones sociales/vitales. Haber (2011) se cuestiona aquello que queda fuera de lo objetivado, planteando cuestionamientos referidos a la situacionalidad y el posicionamiento. En esa línea, también resulta pertinente reconocer los límites y las fronteras desde donde la investigadora se construye, en concordancia con Cubillo (2014) entender el lugar de privilegio epistémico de la universidad perpetuadora del modelo colonial. Es así como utilizando las interrogantes de Haber (2011), a saber "¿Cuáles son las relaciones sociales que mantengo con aquello que he enunciado como objeto? ¿Con quiénes he conversado? ¿Cómo llegué allí? ¿Qué tuve que entregar de mí? ¿Qué ha conmovido de mí el mundo que ahora trato como problema? he de reconocer que la investigación hacia la decolonialidad implicaría varios procesos de reflexión, ello implica subjetivarnos desde el lugar de privilegio y desde el territorio, reconociendo y recordando el camino recorrido, las personas con las cuales se ha compartido, los procesos de solidaridad y aprendizajes que me llevaron a querer indagar sobre las mujeres mapuche y que de alguna forma responder a la necesidad de comprender y aprender, productor de la relación con otras, lo cual también es un elemento de transformación del pensar y sentir.

En ese sentido, resulta necesario contrarrestar el poder del colonialismo y su legado en la investigación social, lo que no es una tarea fácil, dado que el propio proceso de investigación esta lleno de contradicciones y tensiones sobre el poder de decisión sobre las estrategias y procedimientos. Por lo cual el proceso de reflexión previo resulta imprescindible para cuestionarnos y replantearnos las nociones y enfoques desde donde observamos.

En el caso de la generación de una propuesta de investigación enfocada al pueblo mapuche de Chile, específicamente en mujeres, resulta necesario reconocer los enfoques claves de su cosmovisión de vida y establecer distinciones con la perspectiva clásica de desarrollo, lo cual equivale a reconocer y posicionar en un mismo nivel el conocimiento indígena como parte de una experiencia colectiva de la propia comunidad.

La investigadora comprende que la historia del pueblo mapuche forma parte de un conocimiento subalternizado y marcado por relaciones de poder que se asocian a todas las dimensiones de vida que abarcan el género, la sabiduría y la espiritualidad. Para comprender estas relaciones se ha decidido iniciar un recorrido bibliográfico de escritos, propuestas y expresiones culturales propias del pueblo mapuche. También se recurre a relatos de historias de vida y conversaciones con comunidades y líderes mapuche en los territorios que son producto de experiencias laborales y personales desde el 2010 al 2013. Es precisamente en este cuerpo de pensamiento donde se encuentran ideas de resistencia al colonialismo, en historias que han sido transmitidas de generación en generación.

Finalmente, otro aspecto para considerar en el proceso de definición de la propuesta de investigación se refiere a el tipo de fuente utilizada. En esa línea Hira (2016) indica que utilizamos

fuentes documentales y no documentales en lenguaje occidental y con ello se pierden las respuestas del pueblo colonizado frente a la colonización. En ese sentido en nuestro caso habría que considerar que gran parte del discurso de resistencia se encuentre en el lenguaje original, es decir *mapudungun* (Lengua mapuche) y en "fuentes no documentales" como la música, las artes, los ritos, la espiritualidad. Ello nos lleva a poner más atención a los "instrumentos de producción de evidencia empírica" y considerar que los discursos y concepciones deberían provenir de procesos decolonizadores.

5. CONCLUSIONES

En este artículo se exploró el papel que puede asumir el/la investigadora para contribuir a la decolonialidad. A partir de criterios de rutas metodológicas hacia la decolonialidad se analizaron tres casos de estudio en los cuales se discutieron las prácticas del/la investigador/a. Dicho análisis se llevó a cabo para poner de relieve las posibles dinámicas investigativas sujetas a la colonialidad, así como plantear alternativas prácticas hacia la decolonialidad.

La alternativa de trabajar desde una perspectiva decolonial permite un acercamiento a la realidad y nos invita a alejarnos de la cotidianidad de la vida en la "zona de confort", permite un proceso de reflexión para la formación como investigador/es/as con y para las comunidades, en ese sentido, pensar en clave decolonial, debe de realizarse de acuerdo a la realidad y situación en la que viven las comunidades bajo sus criterios. De lo contrario, la legitimación del proceso será nula, y seguiremos reproduciendo las desigualdades ya existentes.

En base a las experiencias descritas en este trabajo, es posible compartir algunas contribuciones considerando el papel del investigador/a hacia la decolonialidad.

Respecto a la posicionalidad del investigador/a como parte del proceso de investigación, vemos en el análisis de las desigualdades generadas por proyectos de electrificación rural que en el relato se registran acontecimientos y se narran las formas en que el investigador se relaciona con ciertas situaciones, por ejemplo "la situación de hombre blanco, europeo y no conocer el idioma quechua", este ejercicio de posicionalidad permite comprender el sentido de la investigación y el investigador, que está determinada por experiencias vitales, tal como manifiesta el investigador en cuanto al acceso a la comunidad "se intentó acceder a la comunidad por el único medio de transporte alternativo: el camión lechero que recogía la leche en las comunidades", en este caso se manifiesta una posicionalidad, que si bien no parte desde la perspectiva de la decolonialidad, se intentó promover el co-diseño y la participación de las personas implicadas.

Respecto a la perspectiva de los participantes, en el caso de la propuesta de investigación con mujeres indígenas en el sur de Chile, se reconoce a priori la necesidad de reflexionar respecto a su sistema de conocimiento, los valores relacionados a la tierra y su relación con esta. En este punto, también se hace necesario explicitar los legados coloniales y nuestras aspiraciones que nos instan a conocer de una determinada forma u otra.

En las experiencias de Colombia y Perú las investigaciones han implicado un trabajo directo con ONGD locales, que, si bien sus prácticas pudiesen ser de todo bien intencionadas, hay que preguntarse ¿hasta qué punto el ejercicio práctico de estas organizaciones se emplea para dar continuidad a una comunidad colonizada?; es a la vez necesario preguntarse si trabajar en alianza con las organizaciones limita la construcción colectiva de conocimiento.

En relación al lugar desde donde se investiga es sensato reconocer la academia como institución colonizadora, incluidos los discursos, prácticas y herramientas y en ese contexto resulta necesario socializar inquietudes y decisiones metodológicas que se dan en ese escenario, lo que equivale a ex-

plicitar relaciones de poder y desigualdades en el proceso metodológico, con la finalidad de hacerlas evidentes y reflexionar respecto a cómo evitar continuar reproduciéndolas.

La posibilidad de analizar los casos de Perú, Colombia y posteriormente Chile, nos permiten comprender la enorme necesidad de conocer y reconocer otras realidades. Es así como también reconocemos y comprendemos el enorme potencial de las voces que participan en cada una de las experiencias, trabajar en diálogo constante permite crear nuevos espacios. Si bien nuestras prácticas de investigación siguen reproduciendo el poder colonial, la posibilidad de explicitar contribuye a abrir nuevos caminos.

Consideramos que la noción de decolonialidad aporta una reflexión crítica necesaria en el pensamiento moderno, pero a la vez en nuestras prácticas y posibilidades para unas condiciones más justas. Es probable que también nosotras, como en periodos y procesos históricos debamos hablar de nuestras propias experiencias de descolonización, sobre todo si lo consideramos como un proceso de independización política. Para el objetivo de investigación es relevante hacer notar los procesos, secuencias, visiones, percepciones, nociones respecto a las relaciones de poder y en consecuencia hacer evidente o notoria que dichos procesos también nos atraviesan.

La investigación social, en general, conlleva una relación de asimetría cultural, la fuerza colonizadora nos ha impuesto su lengua, religión, leyes, normas y educación. En esa línea, la colonialidad en la educación universitaria y en la investigación social representa unos parámetros y formas de hacer. Todas y todos quienes nos hemos formado en alguna universidad, ya sea latinoamericana y europea, hemos sido educados por el pensamiento colonizador.

La trayectoria de la investigación social ha estado orientada fundamentalmente a una formación y un tipo ideal de productividad, donde otras formas de hacer pierden reconocimiento y legitimidad. La práctica crítica y otras formas de hacer investigación pueden representar oportunidades para acercarnos a nuestras propias historias y re-encontrarnos con nuestros saberes.

Por lo anterior, comprendemos la necesidad contextualizar y transformar nuestras prácticas investigativas comenzando por visibilizar nuestras motivaciones e intereses en el espacio académico. El posicionamiento situado que hemos enunciado y nuestras trayectorias de vida configuran innegablemente nuestras narrativas y sentidos.

En cuanto a la Universidad, resulta necesario hacer visibles las barreras institucionales que perpetúan el conocimiento hegemónico y colonial. Para ella resulta esencial generar un diálogo de diversos actores desde la academia y desde lo local comprometidos/as con las historias silenciadas. Así mismo se requiere tomar distancia de los conocimientos hegemónicos que siguen sustentando la racionalidad occidental y patriarcal.

La construcción o deconstrucción de una metodología apropiada al contexto de la investigación, será una decisión que deba definirse producto de un proceso de reflexión con las/los participantes. Por el momento una de las herramientas a utilizar lo constituye el autorrelato, que como hemos dicho tiene lugar, lenguaje y tiempo.

Por el momento la pretensión es que lo metodológico se convierta en algo político que permita cuestionar y tensionar lo hegemónicamente establecido. Coincidimos con Mignolo (*et al.*, 2014) al destacar que la decolonialidad es un proceso de búsqueda de un estar en el mundo y un hacer en ese estar desobedeciendo y tensionando todo aquello está construido hegemónicamente.

La opción decolonial nos confronta a hacer de la práctica de investigación social un proceso más agudo y reflexivo. La alternativa escogida implica poner en evidencia las relaciones de poder, la subordinación presente en las relaciones sociales y rol como investigadores/as. Se trata entonces de ir más allá de dar voz a las participantes de la investigación. La aspiración es que la propia co-

munidad pueda definir o redefinir los objetivos, las metodologías y ser parte activa del proceso. Lo anterior, no concuerda con los procesos, pasos y formatos que definen las Universidades. Por ejemplo, la propuesta de definición de mi plan doctoral implicó la elaboración de un documento estandarizado, donde debía definir hipótesis, objetivos, metodología, medios, la planificación temporal y la utilidad de la investigación. En ese sentido, este tipo de prácticas hacen más difícil superar el enfoque positivista y lineal. Pero, por otro lado, puede ser visto como una oportunidad para poner sobre la mesa aspectos respecto a cómo la academia puede incorporar en sus prácticas internas las propias nociones, visiones y conceptos que se discuten en las aulas.

6. BIBLIOGRAFÍA

Castro-Gómez, Santiago (2005). *La Poscolonialidad explicada a los niños*. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca; Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, Santiago. 2007. "Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,* editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Ed.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Cerda, Alejandro. 2013. "Diversidad epistemológica: descolonización y saberes emergentes". En *El juego de los espejos. Multi, inter, transdisciplina e investigación cualitativa en salud,* coordinado por Carolina Martínez Salgado, María del Consuelo Chapela y Víctor Ruíz-Velasco, 112-133. México: Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco).

Crenshaw, Kimberlé W. (2011 [1989]): "Demarginalising the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Anti-discrimination Doctrine, Feminist Theory, and Anti- Racist Politics". En *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*, editado por Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar y Linda Supik, 25-42. Burlington, VT and Farnham, UK: Ashgate.

Cubillos Almendra, J. (2014). Reflexiones sobre el proceso de investigación. Una propuesta desde el feminismo decolonial. *Athenea Digital*, *14*(4), 261–285. https://doi.org/10.5565/rev/athenead.1343

Darder, Antonia. 2018. "Decolonizing interpretive research: subaltern sensibilities and the politics of voice". *Qualitative Research Journal*. https://doi.org/10.1108/QRJ-D-17-00056.

Dorronsoro, Begoña. 2013. "Invadiendo espacios desde los márgenes. Experiencias de Ser/Estar entre la academia y el activismo desde una práctica decolonial feminista". *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria = Revista vasca de sociología y ciencia política,* 55-56: 1318-1327.

Duarte Bastián, Ángela Ixquic y Lina Rosa Berrío Palomo. 2011. "Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento". En: *Conocimientos y prácticas políticas: Reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, editado por Xochitl Leyva, Rosalva Aída Hernández, Jorge Alonso y Mariano Báez, 80-117. Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima (Tomo II).

Eyben, R., Kidder, T., Rowlands, J., y Bronstein, A. (2008). Pensando en cambio en la práctica del desarrollo: es estudio de caso de Oxfam GB. *Development in Practice*, *2*(18), 201–212.

Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora UBS*, *10*(1), 87–106.

Grosfoguel, Ramón. 2006. "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global". *Tabula Rasa,* 4: 17-46.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación, Manuela Boatcă y Sergio Costa. 2010. *Decolonizing European Sociology*. London: Routledge.

Haber, A. (2011). Nometodologia Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena de Antropología*, *23*. https://doi.org/10.5354/0719-1472.2011.15564

Haraway, Donna J. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Valencia: Ediciones Cátedra. Universitat de València, Instituto de la Mujer.

Heiss, Sabine. 2016. "El poder de las palabras - Construcción discursiva y su interrelación con las (des)igualdades sociales: un estudio del discurso de ONG de desarrollo en Colombia desde el pensamiento decolonial". PhD diss., Universidad Pablo de Olavide, España.

Hernández Castillo, Rosalva Aída. 2013. "¿Del Estado multicultural al Estado penal? Mujeres indígenas presas y criminalización de la pobreza en México". En *Justicias indígenas y Estado: Violencias contemporáneas*, editado por María Teresa Sierra, Rosalva Aída Hernández y Rachel Sieder, 299-340. México: FLACSO; CIESAS.

Huinca Piutrin, H. (2013). Los Mapuche del Jardín de Aclimatación de París en 1883: objetos de la ciencia colonial y políticas de investigación contemporáneas. En *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche* (Segunda ed, pp. 89–117). Temuco, Chile: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche. Recuperado de: https://www.comunidadhistoriamapuche.org/ta-in-fijke-xipa-rakizuameluwuen-hi

Íñiguez Rueda, Lupicinio. 2006. *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.

Leyva Xochitl, Rosalva Aída Hernández, Jorge Alonso, Mariano Báez. 2011. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado (Tomo I y II)*. Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, UNICACH; Programa Democracia y Transformación Global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, PDTG-UNMSM.

Leyva, Xochitl y Speed, Shannon. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor*, coordinado por Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed, 34-59. México D.F., CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.

Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,* editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Paredes, Juan Pablo. 2014. "Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social". *Revista de Estudios Sociales*, 48: 125-138. https://doi.org/10.7440/res48.2014.10.

Quijano, Aníbal. 2000. Coloniality of power and eurocentrism in Latin America. *International Sociology,* 15(2), 215-232.

Quijano, Anibal. 2007. "Colonialidad del poder y clasificación social". En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,* editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 93-126. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Restrepo, Eduardo y Axel Rojas. 2010. *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Rivera Cusicanqui, Silvia. 1987. "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia". *Temas Sociales* 11: 49-75.

Santos, Boaventura de Sousa. 2011. "Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer". En *IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales*, 11–22. Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB).

Santos, Boaventura de Sousa y María Paula Meneses. 2014. *Epistemologías del Sur.* Madrid: Ediciones Akal, S. A.

Fotografía de Owain Shaw

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPAÑOLA A PARTIR DE LA COVID 19: APORTACIONES DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR Y LOS ESTUDIOS DE PAZ

Autora:

Alba Luz Donaire Parra
Licenciada en Derecho por la Universidad de Valencia, Máster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaume I. Máster de Formación del Profesorado –especialidad en intervención sociocomunitaria–, Asociación Jovesólides.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es vincular las Epistemologías del Sur y los Estudios de Paz en el marco de la Educación Secundaria Española a partir de la coyuntura de crisis producida por la suspensión de las clases durante la crisis sanitaria del Covid-19. Haciendo especial énfasis en cómo un contexto educativo público se encuentra enmarcado en procesos globales multiculturales y diversos, donde convergen relaciones asimétricas de poder tanto culturales como socioeconómicas. Con ello, evidenciar cuales son las carencias relacionadas con la inequidad educativa, especialmente aquellas que se han visto agravadas a raíz de la falta de presencialidad en las aulas como son: la brecha digital, la brecha social, la dificultad para conciliar, en mayor medida para las mujeres, así como el aumento del riesgo de pobreza y exclusión social del alumnado más empobrecido. Todo ello se analiza mediante los conceptos de violencia cultural o simbólica, estructural y la crítica a la imposición de epistemologías hegemónicas en las aulas. Es así como se muestra la situación de precariedad que está sufriendo la educación pública en España, y cómo está afectando a los colectivos más vulnerables de la sociedad la falta de financiación, de recursos personales y materiales, y la transmisión de contenidos y formas pedagógicas dominantes. Consecuentemente aparecen problemáticas como la segregación escolar por causas socioeconómicas, la falta de oportunidades en igualdad para el alumnado, el aumento de conductas racistas y clasistas, así como la falta de cohesión social. Finalmente, se proponen prácticas pedagógicas críticas y la creación de nuevas políticas que apuesten por la democratización y descolonización del sistema educativo.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se plantea la introducción dentro de la Educación Secundaria española, de las Epistemologías del Sur y los Estudios de paz. Con dicha introducción enfatizamos en la lucha contra el racismo, favorecemos el pensamiento crítico, y la cultura de paz. Este análisis se realiza en el marco de la coyuntura crítica instaurada tras la crisis sanitaria, social y económica derivada de la COVID 19. Consecuentemente, el cometido de esta investigación es relacionar la respuesta institucional de las autoridades educativas en España, y en la Comunitat Valenciana, ante el agravamiento de la situación de inequidad educativa, que ya estaba enraizada en las aulas, aumentada por la pandemia.

La educación española, se encuentra enmarcada en un contexto neoliberal con unas dinámicas contradictorias donde la función social de la educación se ve cooptada por una función productiva de sujetos para el mercado laboral y la acumulación de capital. Partiendo de esta situación, y tras la crisis de la Covid 19, se han visibilizado como las pedagogías tradicionales y hegemónicas van dejando voces atrás, esta desigualdad se ve incrementada en situaciones de emergencia donde las dinámicas culturales escolares favorecen todavía más el aprendizaje de los círculos de poder establecidos, y, por el contrario, agravan las posibilidades del alumnado con menos recursos. Concretamente las familias y alumnado de mayor vulnerabilidad atravesados por diversidad cultural subalternizada y/o condiciones socioeconómicas empobrecidas ven como esas pedagogías y formas de validar y transmitir el conocimiento establecidas les alejan de su derecho a la educación de una manera inclusiva y en igualdad de oportunidades, aumentando la brecha educativa e impactando directamente en su futuro vital. Esto se reproduce al verse más limitados para acompañar el proceso educativo que ha sido trasladado al seno familiar. Además de las obvias desigualdades materiales, otros problemas que se encuentran son la escasez o ausencia de ordenadores y de acceso a internet. Del mismo modo, otro factor de desigualdad es la coexistencia de muchas personas en un ambiente en donde concurre toda la vida familiar sin posibilidad de atención plena en una sola tarea. A raíz de la problemática descrita, se ve necesario la búsqueda de propuestas que contribuyan a lidiar con esta situación. Es por ello por lo que se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuál puede ser la aportación de las Epistemologías del Sur y los Estudios de Paz a partir de la crisis de la COVID 19 en la Educación Secundaria española para la reducción de la violencia cultural y/o estructural existente y así, contribuir a la construcción de una ciudadanía más justa, democrática y emancipada?

2. JUSTIFICACIÓN

La homogeneización de las políticas educativas sin tener en cuenta a todos los sujetos y voces en esta crisis ha puesto sobre la mesa la necesidad de repensar nuevas formas didácticas y pedagógicas. Estas propuestas surgen con el anhelo de preservar el Derecho a la Educación de toda la ciudadanía con independencia de su clase social, etnia, raza, género o religión, en cumplimiento con la función social de la educación. La Constitución Española consagra en su artículo 27 el derecho a la Educación en igualdad de oportunidades (CE, 1978). Del mismo modo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación reconoce la equidad educativa como principio rector y reivindicativo del valor de la educación como instrumento para superar cualquier desigualdad y/o discriminación (LO 2/2006, de 3 de mayo). En la misma línea el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano tiene como finalidad última, garantizar el derecho a la educación del alumnado en igualdad oportunidades, y contribuir a la detección de estas, para combatirlas y mejorar la calidad educativa. Asimismo, considero que introducir teorías y/o metodologías que en un principio parecen estar lejos de la educación secundaria como pueden ser las Epistemologías del Sur o los Estudios de Paz, contribuyen a crear un diálogo enriquecedor y transformador, entre la academia, la educación secundaria y los procesos de reflexión populares. Por último, se hace aún más pertinente el introducir innovación también desde los marcos epistemológicos, atendiendo a las nuevas realidades multiculturales,

donde el incremento de población extranjera desde 1998 a 2019 ha sido de un 10% (INE, 2019), siendo los centros educativos un reflejo de estas nuevas conformaciones sociales diversas. A su vez, los nuevos contextos subalternos están derivando en el surgimiento de problemáticas como la segregación escolar económica en la educación pública, afectando principalmente al alumnado de mayor vulnerabilidad. Derivada de estos resultados, se plantea la introducción de estas corrientes de pensamiento, desde un enfoque propositivo e innovador, al enmarcarse en la posibilidad de fomentar nuevas prácticas y aprendizajes que contribuyan a descubrir inéditas formas de relacionarse: menos violentas y más comunitarias.

Con todo ello, el presente artículo *"La Educación Secundaria Española a partir de la COVID 19: Aportaciones desde las Epistemologías del Sur y los Estudios de la Paz"* se divide en tres secciones: La primera parte es el marco conceptual y contextual de la investigación donde se desarrollan las teorías que guían este trabajo como son las Epistemologías del Sur, los Estudios de Paz y la interculturalidad crítica. También, se hace una revisión del contexto socioeducativo en España, principalmente en relación con la segregación escolar y la multiculturalidad. La segunda sección tiene como objetivo indagar en la respuesta al Covid-19 desde el ámbito educativo en relación con el posible impacto y/o agravamiento en la inequidad educativa. El tercer y último capítulo tiene como objetivo proponer recomendaciones para mejorar desde la visión de las EPS[6] y los EP[7] en el acceso a la educación en igualdad de condiciones, pasando de una perspectiva crítica a una propositiva y visibilizadora de experiencias educativas que ya incluyen nuevas experiencias pedagógicas.

3. CONTEXTO

La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas establece en su artículo 28: "Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho [...]" (ONU,1989). En virtud de este precepto se hace necesario el análisis de alguno de los factores que contraviene esta norma en España, especialmente en los contextos educativos donde coexisten alumnado inmigrante y/o con bajos recursos socioeconómicos.

La población española ha experimentado cambios demográficos notables los últimos 40 años. Uno de los factores que han influenciado en la misma, ha sido el incremento de la inmigración, sobre todo a partir de los años 90. La apertura del país después de la dictadura franquista, la entrada en la Unión Europea y la mejora de las condiciones económicas potenció este fenómenos, con la incorporación de personas tanto de la Unión Europea como provenientes de países no comunitarios, de tal manera, que España pasa de ser un país principalmente emigrante a receptor de inmigración. Tanto es así, que en 1998 el porcentaje de población extranjera en España suponía un 1,06% mientras que, en 2019, el 10,71%. Esta cifra es posiblemente mayor, ya que hay muchas personas que debido a las dificultades para la regularización administrativa no están registradas. Así como, los hijos e hijas de personas extranjeras, nacidos en España, adquieren la nacionalidad española en determinados casos. Lo que se quiere decir con esto es que el contexto multicultural en España, y por tanto también en los centros educativos es mayor al porcentaje reconocido en 2019, teniendo en cuenta la ascendencia y contexto social y económico del estudiantado (INE, 2020).

Para seguir profundizando en la situación de la multiculturalidad y/o de los sectores socioeconómicos que se ven reflejados en la educación secundaria en España hay que revisar cómo los procesos de privatización de la educación y el sistema de conciertos en este ámbito, afecta a la segregación del estudiantado por niveles socioeconómicos y/o por factores culturales.

6 Epistemologías del Sur.

7 Estudios de Paz.

En cuanto a las cifras, sobre la distribución del alumnado en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad y/o financiación y comunidad autónoma en el curso 2017-2018 en España: el 67,2% de los centros eran públicos, el 25,5% formaban parte de la escuela concertada y el 7,3% de la privada. En la Comunitat Valenciana el 66,6% de los centros en ese mismo curso escolar eran públicos, el 24,4% concertados y el 8,9% privados**.** A nivel estatal, la escuela concertada en la Educación Secundaria Obligatoria alcanza al 30,5% del total de los centros (Ministerio de Educación, 2019, p. 17).

Con respecto a la presencia de alumnado extranjero en los centros educativos se produjo un descenso con la crisis financiera en 2009 y una recuperación de alumnado a partir del 2017, llegando a superar las cifras anteriores a la crisis, suponiendo un total de 797.618 alumnos y alumnas. No obstante, de la totalidad del alumnado tan solo un 22% se encuentra dentro de la Educación Secundaria Obligatoria, un 5,38% al Bachillerato, un 3,76% y 3,21% en Formación Profesional en Grado Medio y Grado Superior respectivamente (Ministerio de Educación, 2019, p. 8).

Por último, es relevante como no se ha recuperado el número de estudiantes de bachillerato extranjeros desde el curso 2013-2014, mientras que en las enseñanzas obligatorias si se concibe esa recuperación y, también en la Formación Profesional. Estos datos podrían señalar como este alumnado no está llegando a formaciones superiores universitarias, o acudiendo en menor medida que la media.

Con esta pequeña introducción a las características de la composición de la Educación Secundaria Española, con relación a la inmigración, se pretende hacer énfasis en cómo, si bien el origen o las características socioeconómicas de las familias no son los únicos factores de la desigualdad en la educación, sí se puede observar un vínculo entre inequidad educativa e inmigración. Según las valoraciones PISA[8], hay una correlación entre dificultades socioeconómicas, alumnado extranjero y bajo rendimiento escolar. Estos datos vienen a componer cómo inmigración, pobreza y menores oportunidades son un reflejo de la sociedad dentro de la propia escuela. Esta desigualdad se ve reflejada, por tanto, en el rendimiento escolar y por tanto un futuro académico peor, el acceso a estudios superiores, la participación del alumnado y de sus familias, y en el aprendizaje.

En primer lugar, es importante definir la segregación escolar y la segregación escolar socioeconómica para entender este fenómeno social que contribuye a perpetuar el círculo de la pobreza y la exclusión. La segregación escolar es uno de los factores que está empeorando la calidad educativa en España, y que ha aumentado en un 13,4% en los último 10 años, entendida como:

> **[...] el resultado de las desviaciones o diferencias que se dan entre la composición de las escuelas y la composición del entorno en el que se encuentran. A mayores diferencias, mayor segregación habrá. Cuando hablamos de segregación nos referimos a un territorio específico.** (Save the children, 2018, p. 6).

Asimismo, la "segregación escolar socioeconómica" entendida como la "distribución desigual en centros escolares de los niños y niñas que pertenecen a las familias con menos recursos" (Save de Children, 2018, p. 6). Esta forma de segregacionismo contribuye a aumentar la brecha educativa afectando especialmente al alumnado no nativo, viéndose materializada con centros educativos "gueto" (Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009).

Consecuentemente el sistema educativo español está propiciando una segregación del alumnado por centros, contradiciendo el principio de igualdad. Los centros de educación pública tienen entre el doble y el triple de alumnado extranjero, este factor, se suma a las dificultades derivadas de la llegada de alumnado foráneo a un nuevo contexto socio cultural, la vulnerabilidad familiar tras los procesos diaspóricos, nuevas lenguas, etc. Por consiguiente, son los centros de titularidad pública

8 Programme for International Student Assessment (PISA): Es un índice internacional para medir el rendimiento académico de la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económicos.

los que reúnen al alumnado con menos recursos entre los que se encuentran mayoritariamente el alumnado de origen migrante y/ o con algún tipo de diversidad (Save de Children, 2018).

Por último, la extrema derecha emergente en el mundo se ha visto también personificada en la Unión Europea, y más recientemente en España, introduciendo discursos xenófobos y alentando el discurso de odio hacia la población inmigrante. Este factor, tiene relación con los estereotipos y conductas discriminatorias que favorecen la proliferación de los centros "gueto" relacionados con la desigualdad educativa. Como recoge el Plan de Acción en España contra los delitos de odio, en 2017, estos delitos aumentaron por motivaciones sobre creencias religiosas e ideológicas hasta alcanzar un 119 y un 72,2% más con respecto al año anterior (Ministerio del Interior, 2017).

4. MARCO TEÓRICO

Celebración de las bodas de la razón y el corazón.

"¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensantes para definir el lenguaje que dice la verdad."
(Eduardo Galeano, 2000, p. 127)

Las líneas teóricas que acompañan este artículo son las Epistemologías del Sur, los Estudios de Paz y las teorías críticas a la interculturalidad. Así como, también sostuvieron otros autores y autoras que trabajan la violencia cultural y estructural, en relación todo ello con el estudio de otras formas epistemológicas capaces de romper con la producción y transmisión de conocimiento hegemónico, esta forma de mono culturizar afecta directamente en la configuración del alumnado del presente, y las vidas del futuro. A continuación, se profundiza en las diferentes teorías y conceptos propuestos a través del siguiente cuadro explicativo:

Cuadro 2

EPS	EP	SISTEMA EDUCATIVO
Colonialidad del Saber	Violencia cultural/simbólica	Currículum oculto
Epistemologías del Sur	Giro epistemológico	Segregación escolar
		Inequidad educativa

Fuente: elaboración propia.

4.1. Los estudios de Paz

Los estudios de paz nacen en los años 30 y se nutren del surgimiento del sentimiento antibélico en las diferentes zonas afectadas de violencia tras las dos guerras mundiales. Es por ello, que tienen como finalidad la lucha por la eliminación del sufrimiento humano, así como la protección de la naturaleza. Por lo que respecta a sus diferentes etapas a lo largo de su historia, se puede destacar como ha ido evolucionando de una concepción de la paz más violenta y arraigada a su conexión con las guerras tradicionales. Esta concepción comprende la paz solamente como ausencia de guerra. La mencionada definición de paz es conocida como "Paz negativa". En estas primeras etapas se partía de una perspectiva crítica de la violencia en los conflictos armados. Con el tiem-

po, se ha pasado a generar otro tipo de concepción de la paz más amplia y desde una perspectiva *pazóloga*, y propositiva, poco a poco abandonado la perspectiva *violentóloga*. (Martínez Guzmán, 2001, pp. 61-74).

Asimismo, siguiendo estas nuevas corrientes, la teoría de los conflictos ha evolucionado hacia una nueva perspectiva también, renovada incluso terminológicamente. Por lo que antes nos referíamos a la "gestión de conflictos" y, mientras que actualmente nos referimos a la "transformación de conflictos" (Martínez Guzmán, 2005, pp. 105-137).

La actual concepción de paz es aquella sobre la que se ha elaborado el planteamiento de este artículo. Es la conocida como Paz positiva, entendiendo la paz, no como la ausencia de conflicto armado, sino que se posiciona en una paz que no es posible si no es a través de la justicia social. Es de esta manera que podemos hablar de Cultura de paz o "Cultura para hacer las paces". Según las Naciones Unidas podemos definir la Cultura de Paz como aquella que:

> **[...] consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.**
> (ONU, 1998)

En base a estas concepciones de Paz positiva, el teórico pacifista Galtung (1969), diferencia tres tipos de violencia: La violencia directa o personal, la estructural o indirecta y la cultural. La violencia directa o personal es la que se produce cuando hay una agresión a la vida de las personas y, además, existen un actor o varios actores que la ejercen, como por ejemplo un asesinato o torturas físicas. Esta tipología está más relacionada con la primera etapa de los estudios de Paz. Cuando no existe violencia directa, en un contexto determinado como puede ser durante el cese de un conflicto armado, hablamos de esta concepción de la paz, la Paz Negativa, la ausencia de violencia directa.

La segunda acepción, es la violencia indirecta o estructural. Está relacionada con la injusticia social. Este tipo de violencia no produce una muerte instantánea, sin embargo, sí puede llegar a producirla con la prolongación de su ejercicio. En cuanto al victimario o actores que la ejercen son más difíciles de identificar, de ahí su complejidad. Como ejemplos de violencia estructural: el desempleo, la falta de cuidado de la educación pública o como hemos visto durante la Crisis del Covid 19, la falta de financiamiento de la sanidad pública, que puede acarrear el aumento de muertes durante una emergencia sanitaria.

En palabras del investigador Muñoz (2001) la violencia estructural es aquello:

> **[...] relacionado con la no satisfacción de necesidades y con la injusticia social y, lo que es para mí más importante, desvelando las interacciones entre unos y otros ámbitos de ejercicio de la violencia. Esto ha permitido hallar las formas ocultas y estáticas de la violencia de los sistemas (miseria, dependencia, hambre, desigualdades de género, etc.**
> (Muñoz, 2001, p. 51).

La última y tercera tipología, la violencia cultural, será definida por Galtung (1990) como "*those aspects of culture, the symbolic sphere of our existence [...] that can be used to justify or legitimize direct or structural violence*"[9] (p. 291). Al respecto, el investigador para la Paz, Martínez Guzmán (2001) indica cómo la violencia cultural "legitima sigilosamente la violencia directa y estructural" (p. 260).

9 Traducción propia: Aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia [...] que pueden ser usados para justificar o legitimar la violencia directa y la violencia estructural.

4.2. Violencia cultural y currículum

La relación entre estas dos concepciones deja entrever cómo la violencia estructural y la violencia cultural son órdenes que originan procesos de relaciones asimétricas en el marco educativo español. La falta de financiación de la educación pública, la falta de formación específica en interculturalidad crítica del profesorado y un sistema hegemónico de conocimiento alberga sinergias que obstaculizan el libre ejercicio de una educación en igualdad de oportunidades. Tomando como partida, el cuestionamiento sobre la selección del *conocimiento* que se impone desde las estructuras educativas y cómo influye en los imaginarios de subordinación y subalternización, y por tanto en la reproducción de sistemas de clase y/o raza discriminados, Bourdieu y Passeron (1996) lo denominan la transmisión del "capital cultural" y la dominación a través de la "autoridad pedagógica".

Bourdieu (1999) define esta tipología sutil de control y, reproducción social como: "La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas "expectativas colectivas", en unas creencias socialmente inculcadas" (p. 173). Estas violencias las podemos observar en el sistema educativo a través de la imposición de una educación androcéntrica que favorezca los estereotipos de género, a través de la representación de la inmigración de una manera estereotipada, llena de prejuicios, la invisibilización de saberes, la transmisión de contenidos monoculturales o no teniendo en cuenta la diversidad cultural en el aula, como el anteponer la cultura hegemónica por encima de las demás, a través de discursos o imágenes en el aula y la comunidad educativa.

El monopolio de la transmisión de conocimiento es una forma de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996), que además actúa de la misma forma que otros tipos de violencia cultural, como ocurre con la violencia institucionalizada mediante el sistema jurídico, aquejada de una aparente neutralidad legal, siendo un instrumento dentro del sistema de acumulación de capital, de acumulación de una determinada cultura hegemónica y por ende de discriminación de otras posibilidades o voces silenciadas bajo el paraguas de una dominación legal.

El sistema educativo español funciona con una determinada libertad como es la llamada "la libertad de cátedra", del mismo modo, impone a través del currículo, la organización, las posiciones culturales individuales o las editoriales establecidas, un determinado contenido y pedagogía monocultural y hegemónica. De ahí la similitud entre la violencia cultural (Galtung, 1990) y la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996), como estructuras de dominación impregnadas en las relaciones humanas desde una aparente legitimidad, haciéndolas extremadamente difíciles de ver incluso para los sujetos dominados o discriminados. El sistema educativo se ve impregnado de estas violencias más sutiles en forma de elección o imposición de un determinado modelo de desarrollo, de conocimiento y al final, la creación de unos determinados sujetos que vivan y piensen, eliminando la posibilidad de conocer e investigar otras formas posibles de existir y vivir. Siendo la violencia cultural, estructural y la colonialidad del saber son parte y causa del currículum oculto, la segregación escolar y la inequidad educativa.

En consonancia con cómo la violencia cultural ha impregnado el currículum y la didáctica en el sistema educativo español, se proponen las Epistemologías del Sur y la Interculturalidad crítica como propuestas y alternativas desde la subalteridad y el sur, planteando canales de reconocimiento de otras voces que conforman la comunidad educativa, especialmente del alumnado y las familias de colectivos empobrecidos. En este sentido, a continuación, se hace relevante resaltar de qué manera la legislación educativa española ha dado cabida a la diversidad en las aulas:

Durante el franquismo, la doctrina educativa dominante fue la etnocéntrica, patriarcal y colonial, siendo una de las consignas de la dictadura: la uniformidad y homogeneidad cultural en todos los ámbitos, incluido el educativo, el cual conformaba el ideario de la España imperialista y colonial; un ideario que ha conformado los valores de numerosas generaciones en el país, y que de alguna manera ha sido cimiento del sistema educativo actual. Con la llegada de la democracia, y la apertura a la inmigración, se fueron añadiendo conceptos como educación multicultural y más tarde intercul-

turalidad en la normativa educativa. No obstante, no se han desarrollado políticas de calado en este sentido, quedando más como meros eslóganes o términos insertados en la normativa, que como proyectos políticos a largo plazo. (Bernabé, 2013).

En un contexto educativo donde no se ha hecho una revisión del alcance de su configuración en cuanto a la reproducción de las relaciones de poder, es importante conocer el currículum oculto entendido como:

> **[...] todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje y en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional en el currículum oficial.**
> (Torres Santomé, 1998, p. 219)

Derivado de la aparente neutralidad del currículum y su actual tendencia a la tecnicidad, se priman un determinado tipo de contenidos cuyo objetivo es la continuidad de las relaciones de dominación y explotación. Consecuentemente, hay unos contenidos culturales determinados, así como unos valores impuestos, como el individualismo, que afectan e invisibilizan a los colectivos sociales más desfavorecidos. De esta manera a través de los contenidos más sutiles se reproducen las diferencias sociales, para continuar con el sistema social desigual que ya existe fuera de las escuelas, y que se ve mimetizado en las mismas (McCarthy, 1996).

4.3. Epistemologías del Sur e Interculturalidad crítica

La escuela se convierte en un espejo de un sistema mundo, neoliberal que configura a través de la acumulación capitalista procesos históricos, sociales y económicos. (Wallerstein, 2007, pp. 159-162). Una de las formas más sutiles de reproducir la desigualdad del sistema mundo es a través de ostentar la producción y difusión del conocimiento. Es así como se ha llegado a una "colonialidad del saber" imprimiendo más allá de los territorios colonizados, una colonización que no necesita de tierras, sino mentes.

> **El conocimiento funciona como la economía. Está organizado mediante centros de poder y regiones subordinadas. La manera en que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es abstracto, desincorporado y deslocalizado nos hizo pensar que es algo universal, que no tiene casa o cuerpo, ni tampoco género o color.**
> (Walsh, 2005, p. 42).

Contradiciendo estas formas de entender el conocimiento, las EPS nos posicionan para poder reivindicar que el conocimiento no es neutro, ni objetivo, sino que está atravesado por los mismos procesos de colonización, de violencia capitalista y patriarcal que otros aspectos de nuestra existencia. De tal manera, que las mismas estructuras de poder también actúan en las aulas: en el currículum, en la sociabilización o en el propio bagaje cultural del profesorado. Por ende, la propuesta de introducir las Epistemologías del Sur en la Educación Secundaria no es más que reconectar la escuela con teorías que ya se están trabajando en diferentes campos, como el académico, para la producción de alternativas epistémicas y así, que uno de los primeros lugares de imposición del conocimientos como es la escuela, se haga eco de teorías emancipadoras de la trasmisión y creación de conocimiento.

Con ello, las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. (De Sousa, 2018, p. 28). Con el propósito de contribuir a mejorar la calidad educativa desde el reconocimiento de las voces subalterizadas por cuestiones de clase, género, raza, orientación sexual o religión. La propuesta de la interculturalidad crítica, desde el mismo tenor que las EPS, promueve la necesidad de un diálogo horizontal, para poder hablar de interculturalidad.

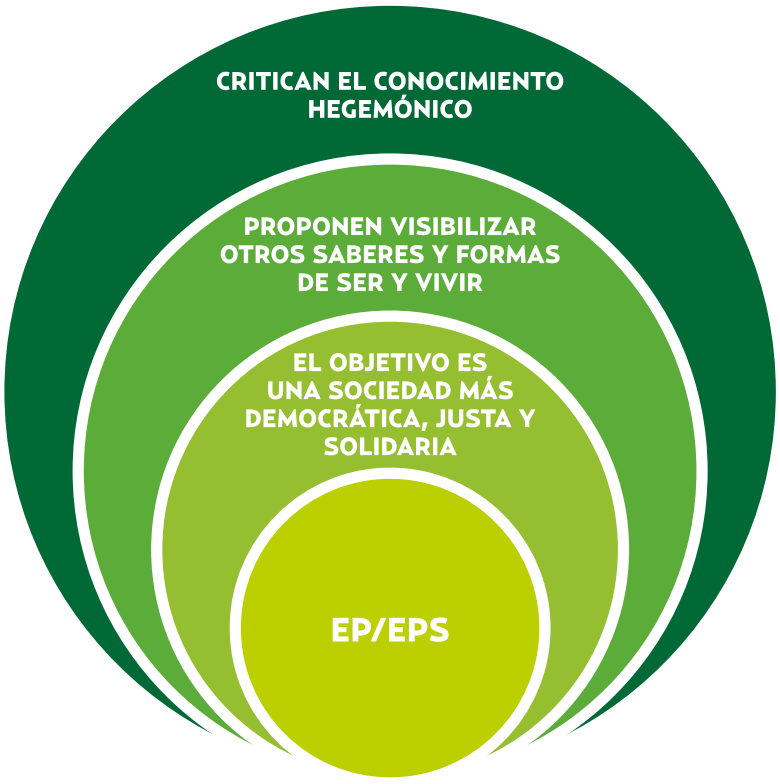
> **Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia, entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores.** (Walsh, 2005, p. 152)

Para entender las transformaciones de la escuela pública, es necesario enmarcarlas en un contexto de capitalismo global, de relaciones de poder asimétricas y de cómo afecta la colonialidad y el etnocentrismo epistémico de saberes a la transmisión de conocimientos y pedagogías actuales, respecto a inequidad educativa. La colonialidad para Maldonado-Torres:

> **Se mantiene viva en textos didácticos, en los criterios para el buen trabajo académico, en la cultura, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos y en muchos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En este sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.** (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

Tanto los estudios de Paz como las Epistemologías del Sur nos muestran posibilidades epistémicas y quehaceres subversivos más democráticos y plurales. Por un lado, los Estudios de Paz mediante el giro epistemológico que crítica la neutralidad de la ciencia moderna, y nos invita a estar comprometidos con la misma (Martínez Guzmán, 2001; 2005), y por el otro, las Epistemologías del Sur a través del "reconocimiento de las maneras diferentes de saber y de ser", no etnocentristas (De Sousa, 2018, p. 38).

De esta manera, creando sinergias entre una diversidad de saberes cuya visión del mundo, sea posibilitar relaciones más humanas, más justas, democráticas y plurales, se toman prestado estas teorías de manera conjunta como instrumentos de resistencia antes los quehaceres socioculturales dominantes:



Fuente: elaboración propia a partir de Guzmán (2001) y De Sousa (2018).

5. REVELACIONES EN TIEMPOS DE CRISIS. DESIGUALDADES ARRAIGADAS, QUE PROLIFERAN EN TIEMPOS NUEVOS

En el contexto de la crisis de la Covid-19, el cierre de los centros educativos ha dejado a la luz la deficiente preparación de nuestro sistema educativo para atender a las necesidades del alumnado con menores oportunidades. A la luz de lo acontecido y con un sistema educativo público con un déficit histórico en materia de infraestructuras y financiación en general, el impacto negativo en el alumnado que ya partía de unas condiciones previas desventajosas se ha incrementado (Save the Children, 2020). El cierre presencial de las aulas es una situación inédita, que cuestiona cómo se ve afectado un derecho fundamental.

Para poder analizar el cometido de este apartado se han utilizado diversos informes y publicaciones recientes. Destacando el análisis de los datos de la investigación cuantitativa, realizada por la FAD-BBVA[10]: "*El panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID 19: La opinión de la comunidad educativa*", que recoge a través de cuestionarios y grupos de discusión la voz tanto de profesorado, familias, o alumnado. En la muestra participaron 5.179 docentes (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020).

5.1. Desvelos desde la violencia cultural y epistémica

Durante la crisis del Covid 19, ha habido un consenso social sobre la necesidad de reformar el currículo para adaptarlo a las necesidades del alumnado y de los tiempos.

La homogeneización cultural y la falta de un diálogo intercultural crítico forma parte de la violencia epistémica de la acción curricular, que invisibiliza otras voces: minorías, otros modelos de desarrollo, injusticias sociales, etc. No solo el currículum puede favorecer a que la diversidad del alumnado se vea comprometida en cuanto a cómo se construyen unos imaginarios o se crean formas de discriminación, lo mismo ocurre con la formación del profesorado en materia intercultural. Como ejemplo de violencia epistémica curricular, el pueblo gitano se ha visto invisibilizado y discriminado, también a través de las prácticas educativas, las editoriales o los contenidos:

> **En los libros de Educación Secundaria tan solo encontraron cuatro referencias. En general, la información es escasa, ya que no se ofrecen conceptos claros de ningún aspecto del mundo gitano; y además es poco contrastada y pretenciosa, puesto que con poquísima información se pretende que el alumno reflexione. No hay referencia alguna de los problemas derivados de las políticas de integración e inserción social de este colectivo. Existe una única referencia a un personaje gitano: Camarón de la Isla. Cuando aparecen referencias a los gitanos se hace en el contexto de la inmigración y el racismo en la sociedad española actual. La imagen arquetípica del gitano que muestran los textos es representativa de los prejuicios y estereotipos dominantes en la sociedad española: gitana con vestido de volantes, adivinadora y echadora de la suerte; gitano saltimbanqui, dueño de una carreta y feriante; gitano cantaor; gitanillo vivaracho, mal vestido y desaliñado.**
> (Fernández, Herrero, Medina, Juan y Seva, Casas-Mas, Serrano y Costa, 2017, p. 18)

Hay otras circunstancias que han visibilizado como a través de componentes culturales se están legitimando formas de violencia, desde lo simbólico afectando la igualdad de oportunidades. Esta parte de los contenidos menos visibles va poco a poco legitimando teórico relaciones patriarcales, coloniales y desiguales. Por ello dentro del currículum oculto se pueden descubrir arbitrariedades por razón

10 FAD: Fundación de ayuda contra la drogadicción y BBVA: Banco Bilbao Vizcaya Argentaria.

de clase, raza, religión, orientación sexual, clase social, etc. Definiendo el currículum oculto de género como: "(...) el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres". (Loverring y Sierra, 1998, p. 7)

La intromisión en el currículum de los poderes y élites económicas y culturales es constante, tratando de imponer sus contenidos y metodologías, como hemos visto, recientemente, a través de la extrema derecha española con el llamado *pin parental* o la paralización del programa *skolae* en el País Vasco. Es también relevante, como una entidad bancaria como es el BBVA, colabora en la realización de un informe sobre el futuro de la educación. Otra vez, pudiendo analizar tras los intereses promocionales la utilización del capital privado en la educación pública, que como ya se ha reflexionado anteriormente está en una situación de agravio comparativo con el sector concertado y privado. Además, de los discursos tecnicistas y capitalistas que van transformando la educación y sus valores desde una perspectiva mercantilista, focalizada en los resultados y no en los procesos de aprendizaje (Pérez Gómez, 2009).

En este contexto, cabe mencionar como el movimiento *Blacks Lives Matter*, que lleva marchando desde hace años por la justicia racial en los EE. UU. ha traspasado fronteras y ha conseguido sacar a relucir la colonialidad existente mucho más allá del proceso de colonización. Desde estos cuestionamientos se están visibilizando:

> **[...] un patrón de poder que surge como resultado del colonialismo moderno, pero en vez de limitarse a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, se relaciona a la manera como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí por medio del mercado capitalista mundial y de la idea de raza...**
> (Maldonado, 2007, p. 131)

La *colonización*, o proceso de ocupación de otros territorios, supuso la irrupción violenta y generalizada de los intereses capitalistas europeos en los distintos continentes (Universidad del País Vasco, 2020) transformaciones profundas en las epistemologías hegemónicas con el objetivo de fomentar la construcción de un currículo democrático, plural y antirracista.

No obstante, esta oportunidad histórica para transformar los contenidos curriculares no se está planteando con la suficiente intensidad en España. Mientras que en países como Reino Unido se abren nuevos horizontes para poder modificar su programación curricular, reconociendo como ciertos saberes y culturas han sido primadas e impuestos, así como otros se han excluido. No olvidemos, que excluir también es una forma de construir, la no existencia de una norma o una determinada historia configura realidades o las discrimina, invisibilizándolas.

> **An inclusive curriculum that embraces black history first and foremost must decentre whiteness and the Eurocentric canon. It means telling the story of the British empire, warts and all, and adding the contributions of migrants to the postwar rebuilding effort to the story we tell about our nation's past. The onus must not solely be placed upon schools already facing severe budget cuts as a result of austerity and the Covid-19 pandemic. Teachers must also be professionally supported to engage with black historical content and deliver these syllabuses accurately and correctly.**
> (Arday, 2020)

Por último, se ha visibilizado como disciplinas apartadas en los currículos actuales como la música o el arte han sido parte importante durante el confinamiento para la salud física y mental, saberes que el modelo tecnicista y de productividad estaba excluyéndolos, no considerándolos necesarios (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020, p. 25). Este momento histórico ha reposicionado estas disciplinas, cuyos docentes habían soportado su precarización y desvalorización durante años dentro del propio currículum (Vaamonde Sánchez, 2017).

5.2. Las venas abiertas de la violencia estructural

La suspensión de las clases presenciales ha tenido un impacto diferenciado en la población que de por sí, hace parte de algún tipo de discriminación. Como ya se había mencionado en el capítulo primero, aun cuando no se quiere contribuir al binomio inmigración y pobreza, si hay correlación entre desventajas socioeconómicas e inequidad educativa.

Retomando el concepto de violencia estructural propuesto por Galtung, se han visto incrementadas, las consecuencias negativas para el alumnado y familias con condiciones previas menos ventajosas. Esto se ha evidenciado por numerosos factores, entre los que destacan:

5.2.1. La brecha social y digital

La no presencialidad en los centros educativos tiene efectos más allá de lo académico. La escuela es para una gran parte del alumnado, un lugar seguro fuera de ambientes violentos e incluso un lugar donde tener cubiertas necesidades básicas como son la alimentación o la higiene. Por ello, un paréntesis educativo de tal calado, prolongado en el tiempo, tiene un riesgo incalculable para la salud física y mental tanto de familias como del alumnado. Hay situaciones de abusos, violencia doméstica, explotación sexual, paro, fallecimientos, pobreza energética o desahucios, que se unen a la complejidad del seguimiento escolar.

> **Las interrupciones en el tiempo de instrucción en el aula pueden tener un impacto severo en la capacidad de aprendizaje de un niño. Cuanto más tiempo estén los niños excluidos, fuera de la escuela, menos probable es que regresen. Los niños de los hogares más pobres tienen casi cinco veces más probabilidades de no asistir a la escuela primaria que los de los más ricos. No asistir a la escuela también aumenta el riesgo de embarazo adolescente, explotación sexual, matrimonio infantil, y otro tipo de violencias. Además, los cierres de larga duración perturban los servicios esenciales de las escuelas, como la inmunización, la alimentación escolar y el apoyo psicosocial y de salud mental, y pueden causar estrés y ansiedad, debido a la pérdida de la interacción con los compañeros y a la alteración de las rutinas. Esos efectos negativos serán considerablemente mayores para los niños más vulnerables, como: los que viven en países afectados por conflictos y otras crisis prolongadas, los migrantes, los desplazados forzosos, las minorías, los niños que viven con discapacidades y los niños internados en instituciones. La reapertura de las escuelas debe ser segura y coherente con la respuesta general de cada país en materia de salud en el marco de COVID-19, y se deben adoptar todas las medidas razonables para proteger a los estudiantes, al personal, a los maestros y a sus familias.** (UNESCO, 2020)

De hecho, la brecha social en la educación, como se ha fundamentado anteriormente, tiene consecuencias como la segregación escolar económica. A lo que hay que añadir, como estas realidades vienen desencadenadas por los años de menosprecio a la educación pública. Especialmente con la crisis financiera en 2008, numerosos gobiernos autonómicos, así como el estatal realizaron recortes en educación pública y sanidad. Siendo España el quinto país, de la Unión Europea que menos invertía en educación en 2017 (EUROESTAT, 2017).

Las condiciones de precariedad que ha experimentado el sistema de educación público han venido evidenciándose a través de la mayor precariedad laboral del profesorado, el aumento de ratios y la falta de apoyo al alumnado con necesidades especiales, contribuyendo en tanto a la inequidad educativa. Todo esto, en el contexto de una emergencia sanitaria que precisa de un sistema fuerte con capacidad para responder adecuadamente, se encuentra con una educación pública, que tiene que realizar ingentes esfuerzos para poder, por ejemplo, disminuir las ratios que minimicen el riesgo de contagio, por lo que se expone a continuar con un derecho fundamental partiendo de unos recursos deteriorados (Sánchez Caballero, 2017).

Además de las infraestructuras, el otro factor que ha implicado una dificultad añadida al seguimiento de las clases ha sido la brecha digital. Concretamente, en la intervención realizada por la organización Save the Children, al principio de la suspensión de las clases, del alumnado atendido, un 48,2% no disponía de dispositivos electrónicos y del 59,3% que tenía, el 13% no tenía acceso a internet (Save the Children, 2020). Esto tiene dos miradas, una, es la falta de recursos materiales y la otra es la ausencia de una competencia digital adecuada para poder seguir el aprendizaje en igualdad de condiciones. A esta incomunicación, que podría considerarse una vulneración grave del ejercicio libre de un derecho fundamental se le suma, las condiciones de pobreza y exclusión social de muchos hogares (Martín Tremoleda, 2020).

En el informe "El panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID 19" (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020), se ha visibilizado la preocupación tanto de los docentes como de las familias por la falta de recursos digitales y conectividad del alumnado. Esto genera cuestionamientos tales como el replanteamiento del acceso libre a internet, como un servicio universal y público. En concreto el informe hace énfasis sobre el impacto a futuro de esta suspensión de las clases por la crisis sanitaria en la exclusión de parte del alumnado:

> **"[...] el cierre de las escuelas ha supuesto un reto para el principio de equidad pues la pandemia ha puesto en evidencia las dificultades para acceder a la enseñanza en línea por parte de muchas familias y estudiantes y la complejidad de la inclusión y la atención a la diversidad en un contexto virtual. Las consecuencias últimas de estas tres cuestiones, y de muchas otras tanto visibles como invisibles, serán observadas en los años venideros"**
> (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020, p. 7).

El autor Pérez Gómez (2009), afirma, que la escuela está fallando en su función compensatoria, ya que todavía el nivel educativo de los padres es el mayor productor del éxito académico, lo que en la actualidad se traduce en: disponer de una mayor competencia digital del entorno y mejores recursos, implica un mayor rendimiento académico en el futuro, y a la inversa. Bajo el paradigma de la igualdad de oportunidades, el alumnado cuyas diferencias culturales y socioeconómicas disten más de la cultura académica hegemónica aceptará como se ha visto a través de la violencia simbólica, el fracaso propio bajo el paraguas de la meritocracia y la responsabilidad individual (Pérez Gómez, 2009).

> **Vivir en la escuela, bajo el manto de la igualdad de oportunidades y la ideología de la competitividad y meritocracia, experiencias de diferenciación, discriminación y clasificación, como consecuencia del diferente grado de dificultad que tiene para cada grupo social el acceso a la cultura académica, es la forma más eficaz de socializar en la desigualdad a las nuevas generaciones. De este modo, incluso los más desfavorecidos aceptarán y asumirán la legitimidad de las diferencias sociales y económicas y la mera vigencia formal de las exigencias democráticas de la esfera política, así como la relevancia y utilidad de la ideología del individualismo, la competencia y la insolidaridad.**
> (Pérez Gómez, 2009, p. 10)

De diferente forma otras comunidades autónomas como la Comunidad de Madrid ha ejecutado medidas atravesadas por un componente clasista, cuyas consecuencias pueden agravar no solo las derivadas de la suspensión de las clases, sino también suponer un riesgo para la salud. Una medida acordada por las autoridades educativas madrileñas supuso la entrega de menús de comida rápida a los beneficiarios de la beca comedor. Estas medidas conllevan tras de sí, un imaginario sobre las personas vulnerables o en riesgo de exclusión, como colectivos subalternizados a los que no se les da la libertad de elegir su alimentación.

Por último, una medida que considero acertada en cuanto a la evaluación y la equidad educativa ha sido el paso de curso en base a las primeras evaluación no teniendo en cuenta la tercera evaluación, debido a la posible vulneración del principio de igualdad, para todo el alumnado que no haya podido continuar sus estudios.

5.2.2. La brecha de género

La dificultad a la hora de conciliar los espacios familiares, profesionales y personales de las mujeres ha sido uno de los factores más importantes a la hora de limitar e incluso eliminar la promoción profesional de las mismas. La construcción de los usos del tiempo, los tipos de jornada laboral, los roles de género y su atribución a las mujeres, así como las cargas infinitas en el hogar y en los cuidados, han desembocado en las llamadas dobles y triples jornadas, empeorando la situación laboral y vital de las mujeres.

La desigualdad de género también ha tenido una importante repercusión en la suspensión de las clases, debido mayoritariamente a cómo ha afectado el poder conciliar la vida laboral y la familiar y el seguimiento escolar:

> **Precisamente, como no podía ser de otro modo, una de las cuestiones fundamentales para las familias es el asunto de la conciliación laboral, que se plantea de modos muy distintos y con propuestas muy desdibujadas debido a la falta de información clara acerca del desarrollo del curso 2020/21 en el momento de redacción de este informe. Las familias no saben cómo van a poder conciliar, pero plantean, especialmente las familias de la escuela pública, que no puede depender exclusivamente de los centros educativos, sino que se debe hablar también de conciliación en los centros de trabajo y en las instituciones locales, coincidiendo en este sentido con la opinión del profesorado.**
> (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020, p. 22)

El impacto de la cantidad de obstáculos para poder conciliar puede suponer un paso atrás en los avances realizados por las mujeres en el acceso al mundo laboral en igualdad, si la suspensión de las clases no viene apoyada con medidas para no tener que hacer renuncias en sus vidas profesionales. Esta situación es evidente que podría revertirse o al menos minimizarse si tuviéramos una verdadera corresponsabilidad en los hogares, aunque también se ha de tener en cuenta los hogares monoparentales y/o monomarentales, y la mayor complejidad que tienen para poder hacer frente a la conciliación. Sin embargo, las tareas domésticas y de cuidados todavía están muy feminizadas, inclusive cuando existen numerosas resistencias para desvincular el género femenino con el ámbito privado. Esa identidad impuesta relacionada con el mundo privado del hogar ha sido criticada por el feminismo desde sus inicios como podemos observar en el clásico de Betty Friedan, durante la segunda ola de los movimientos feministas, a través de su obra: "La mística de la feminidad" (Friedan, 2016).

Igualmente, la brecha de género está presente debido a la desigualdad de género, que todavía existe en la sociedad española, y aún más pronunciada en el ámbito laboral. Esto se justifica con las tasas de temporalidad y precariedad, donde mayoritariamente son encabezadas por las mujeres. Como podemos ver, en la Comunitat Valenciana según la Encuesta de Estructura Salarial en 2017, las mujeres ganaban por término medio un 22,4% menos que los hombres. Lo que trasladado al factor tiempo, una mujer necesitaría trabajar 1 año, 3 meses y nueve días más para ganar lo mismo que un hombre (INE, 2017).

Para concluir este apartado relacionado con las condiciones estructurales y el género, es necesario reflexionar en cómo va a repercutir en las mujeres, la crisis social y económica. La feminización de la pobreza se acentúa en las situaciones de crisis, empeorando las condiciones socioeconómicas de los hogares monomarentales y en exclusión social.

Por ello como describe Tortosa (2009) hay un efecto diferenciador en las crisis "el efecto desigual que las crisis económicas acarrean sobre la composición sexual de la pobreza" (p. 72). En la misma línea la Comisión de la Situación Jurídica y Social de la Mujer, organismo que forma parte del sistema de las Naciones Unidas reconoce como "las crisis financieras y económicas tienen efectos particulares sobre las cuestiones de género y constituían una carga desproporcionada para las mujeres, en particular las mujeres pobres, migrantes y pertenecientes a minorías" (2009, p. 3).

5.3. Aportaciones de las Epistemologías del Sur y los Estudios de Paz como instrumentos para una educación inclusiva

5.3.1. Desde otros saberes

En la parte curricular, hemos observado cómo a través la cultura hegemónica de la que también forma parte la escuela, se seleccionan y transmiten unos determinados contenidos en muchos casos, desde una perspectiva colonial, patriarcal, racista y neoliberal, transmitiendo la colonización de la vida, mediante sus resquicios en la modernidad y la colonialidad

En un momento en que numerosas voces están planteando la posibilidad de adaptar el currículum para posibilitar continuar el aprendizaje a pesar de la emergencia sanitaria, se habla de reducir contenidos o agruparlos, pero no se está hablando de deconstruir y construir de raíz otros contenidos, desde saberes otros, así como de potenciar la construcción colectiva de los mismos.

En esta línea, se ha venido trabajando desde diferentes autoras referentes en la reescritura de la historia y la transformación de contenidos que visibilicen por ejemplo el pasado colonial. La geógrafa Delicado-Moratalla, ha trabajado en la visibilización de la trata de esclavas en Alicante en relación con la trata de mujeres actual, a través del análisis de cartas notariales de compraventa de mujeres africanas durante los siglos XVII y XVIII. De tal manera, que visibilizando historias no seleccionadas por el currículum oficial se puede desaprender la violencia simbólica y cultural arraigada en los textos, metodologías y relaciones. Especialmente, estas historias ocultas, que obvian el pasado deshumanizador, colonial, patriarcal y racista (Delicado-Moratalla, 2017). Delicado Moratalla recogía así el testimonio oculto de la historia oficial:

> **[...] El proceso de atribuir una categoría de raza a una persona o colectivo de personas, formando con ello una jerarquía a través de la construcción de la diferencia. En las cartas de venta leemos las categorías de color descritas como negra tesada, negra, cetrina y africana blanca. El protocolo notarial se escribía con sumo detalle en lo referente a las características del "producto" humano, esclavizadas como bienes de consumo.**
> (Moratalla, 2017, p. 1340)

Confirmando que la revisión epistémica de los contenidos que planteen nuevos modelos de pensamiento, alternativos a un único modelo de desarrollo, una única forma de ser y vivir, son esenciales para combatir posicionamientos fundamentalistas, como los que están resurgiendo en el mundo, como son el discurso de odio hacia las personas migrantes.

> **El currículo, por tanto, tiene que prestar atención a estas cuestiones fundamentales. Debe encargarse de visibilizar los trabajos invisibles, explicar las lógicas que separan lo público, lo común y lo privado, analizar la globalización, cuestionar los modelos económicos que nos llevan al abismo y, proporcionar una mirada crítica con las creencias ingenuas —o interesadas— con el futuro del capitalismo y la tecnología. Las próximas crisis —que revestirá mayor gravedad y serán menos reversibles— no nos pueden sorprender sin la justicia rehabilitada, sin cobertura social para todo el mundo ni sin sistemas para resolver las necesidades esenciales de toda la población y de las generaciones futuras.**
> (Comisión de Educación de Ecologistas en Acción, 2020)

5.3.2. Nuevas formas de aprender desde la equidad

Se ha podido visibilizar cómo el impacto del Covid-19 y la suspensión de las clases presenciales ha afectado de manera diferenciada y más gravosa al alumnado más vulnerable. Es desde allí que se hace preciso reflexionar sobre la educación a partir de su función social y política cuya misión es transformar las estructuras de la sociedad que generan desigualdad y sufrimiento. Desde esa mira-

da, atendiendo a la función social de la escuela (Pérez Gómez, 2019) se proponen diferentes ideas para una nueva práctica educativa desde diferentes ámbitos (currículum, formación del profesorado, sociabilización en el aula y política educativa a nivel macro) que configuren un escenario post-covid más equitativo y emancipador:

1. Valorar la interdisciplinariedad, a través de la colaboración de los centros educativos con la comunidad, así pues, especialmente con los servicios sociales locales. De tal manera que sería interesante potenciar las figuras como el Educador/a Social en los centros educativos, como ya se viene haciendo en algunos centros educativos. Esta nueva figura ayudaría a conocer las necesidades del alumnado en materia social y económica, a parte de las necesidades educativas. Contribuyendo así a que las brechas sociales que se van incrementado y más todavía en momentos de crisis disminuyan.

2. Una vez planteado que el currículum oficial necesita cambios estructurales que visibilicen otras formas menos discriminatorias, una opción para comenzar a trabajar otros contenidos es la de utilizar herramientas que ya están siendo elaboradas desde una visión no ligada a las epistemologías tradicionales. Con ello la propuesta sería, colaborar con entidades que ya están utilizando materiales educativos diseñados desde una pedagogía crítica y contrahegemónica, así como fomentar el trabajo conjunto y coordinado. En este caso, por ejemplo, la fundación FUHEM usa este tipo de contenidos (FUHEM, 2020).

3. Después del análisis realizado que ha mostrado las carencias económicas y materiales que afectan al alumnado más vulnerable, y a como las políticas de recortes han empeorado la calidad educativa pública, un primer paso, para paliar esta desventaja sería incrementar los recursos públicos en la educación pública, enfocados en la disminución de la brecha digital y social.

4. Los datos reflejan cómo uno de los problemas principales de la educación española es la segregación escolar, por ello combatir definitivamente esta problemática es prioritario. De esta manera se trata de potenciar la diversidad cultural y socioeconómica de todos los centros a través de una regulación estatal que determinará los criterios de acceso a los centros en base a adecuar las aulas a la diversidad.

5. Se ha podido reflejar cómo ha multiculturalidad del alumnado se ha incrementado los últimos veinte años, asimismo, se ha podido reflexionar sobre el currículum oculto, el racismo epistémico y la falta de formación intercultural crítica en la formación del profesorado, por ello se hace preciso: "Revisar el currículum de occidentalismos", así como las diferentes prácticas metodológicas (Carvajal-Ruiz *et al.*, 2020, p. 104). También el desaprender la violencia simbólica y cultural arraigada en los textos, metodologías y relaciones académicas para reaprender desde las propuestas de la Interculturalidad crítica.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, a través del análisis teórico y la categorización de las propuestas de las Epistemologías del Sur y de los Estudios de Paz, se observan nuevas sendas y miradas tras la experiencia de la Covid, que nos confirman como la introducción de estas teorías y nuevas reflexiones en la práctica educativa podría mejorar la equidad en las aulas. Las aportaciones sugeridas en la pregunta de investigación de estas dos corrientes teóricas y metodológicas generan relaciones y contextos no habitados anteriormente, enmarcado en un sistema educativo de origen patriarcal, neoliberal, colonial y etnocéntrico.

Como consecuencia a través de los objetivos planteados, se han visibilizado las carencias de un sistema educativo diezmado y desprestigiado. No obstante, la merma del sistema público de

educación ha visto como el impacto de las políticas ejecutadas durante la emergencia sanitaria ha contribuido a revelar cuál es la verdadera situación de desigualdad que acontece a los más vulnerables, hallándose una oportunidad inédita para poder actuar y contribuir a la mejora de la equidad educativa.

Sin embargo, el análisis meramente descriptivo de las violencias existentes no creo que deba ser la finalidad de ninguna investigación, ya que quedarnos en la crítica y no generar un marco propositivo podría dejarnos inmóviles ante realidades injustas. En palabras del investigador para la paz Martínez Guzmán:

> **La negatividad de la propia crítica nos hace ciegos a la posibilidad de presentar alternativas y puede perpetuar aquello mismo que estamos criticando; mientras que la clarificación de las intuiciones que tenemos de cómo podríamos hacernos las cosas de otras maneras incrementa nuestro compromiso y responsabilidad con las alternativas posibles.**
> (Martínez Guzmán, 2001 p. 315).

Estas nuevas miradas a partir de un momento de inflexión sobrevenido como ha sido la crisis sanitaria del virus Covid-19, nos alienta a tomar nuevos caminos nunca explorados. Estas sendas no pueden esconderse en los diarios de sesión o legislativos, sino más bien han de formar parte de los quehaceres pedagógicos. Las transformaciones propuestas a partir de los Estudios de Paz y las Epistemologías del Sur, sí, logran desde un plano teórico promover visiones alternativas que nos ayudan a reconocer la diversidad del alumnado en igualdad, alejados de miradas, asistencialistas o paternalistas. Albergando en nuestra responsabilidad como miembros de la comunidad, la necesidad de reposicionar la educación como algo político, que nos aleje de miradas coloniales, racistas, patriarcales y ecocidas y nos enfoquen a hacia otras de cuidados, afectos y decrecimiento. Finalmente, que estas nuevas pedagogías y lecturas críticas, tanto desde las EPS como de los EP nos ayuden a transitar hacia una educación vivencial, llena de múltiples formas, saberes y paces.

7. BIBLIOGRAFÍA

Arday, J. (23 de junio de 2020). If we want a more equal Britain, we must teach its true black history. *The Guardian*. Recuperado de: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/jun/13/equal-britain-teach-black-history-empire

Bernabé, M.M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Revista Educativa Hekademos*, 13, Año VI.

Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, 2ª edición. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Distribuciones Fontamara.

Carvajal-Ruiz, S., Heiss, S., Martínez Galvis, M. R., Medina López, M. F., Naranjo Ayala, M. J., Rodríguez, S. (2019). *Estado de las Epistemologías del Sur y conocimientos otros en el ámbito Universitario valenciano*. Fundación Alianza por los Derechos, la Igualdad y la Solidaridad Internacional.

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2020). Pla Mulan. Model unificat lectiu d'activitats no presencials. Recuperado el 1 de junio de 2020 de: https://portal.edu.gva.es/mulan/es/13/

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

Comisión de Educación de Ecologistas en Acción. (28 de abril de 2020). La escuela en que crezcan las personas que den un giro al rumbo ecocida y suicida de nuestra sociedad tendrá que estar llena de debates, de creatividad y también de contenidos cuidadosamente escogidos, de conocimiento riguroso y de apreciación de lo bello. *El diario de la educación*. Recuperado de: https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/28/la-escuela-tras-el-coronavirus/?fbclid=IwAR0pEk4ZMs7TTdsep2KULtHGFRZ7VTsMPIP0zJqAZhGUXUCMsK6VPwWrw3s

De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En Meneses, M., & Bidaseca, K. (Ed.). (2018). *Epistemologías del Sur: Epistemologias do Sul* (25-61). Argentina: CLACSO. Recuperado de: www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k5d

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.

Eurostat. (2020). How much do member spend on education? Recuperado el día 1 de junio del 2020 de: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20170828-1

Fernández, J.; Herrero, I.; Medina, R.; Juan y Seva, J.M.; Casas Mas, A.; Serrano, M. y Costa, R. (2017). La cultura del pueblo gitano en el currículo de la educación obligatoria, a través de su presencia, ausencia y percepción en los libros de texto. 10.13140/RG.2.2.31934.38726.

Galeano, E. (2000). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI editores.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Reseach*, 6, (3), 167-191.

Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27, 3, 291-305.

Fuhem, Educación + Ecosocial, Recuperado el 14 de junio de 2020, de: https://www.fuhem.es/

Instituto Nacional de Estadística (2020). Principales series de población desde 1998.

Recuperada de: https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=03005.px&L=0

Instituto Nacional de Estadística. (2017). Encuesta Anual de Estructura Salarial. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/ees_2017.pdf

Jokin, A., y Pérez de Armiño, K. (2020). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Universidad del País Vasco. Recuperado el 15 de junio de 2020 de: http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/34

La Resolución 52/13 de la Asamblea General "Cultura de Paz" A/ RES/52/13 (15 de enero de 1998), disponible en: https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/52/13

Ley Orgánica 4/1981, de 1 de junio, de los estados de alarma, excepción y sitio.

Lovering Dorr, A., & Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educar. Revista de educación, 7, 1-7.*

Maldonado- Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.

Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.

Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-M y el 11-M*. Sevilla: Desclée.

Martín Tremoleda, S. (15 de abril de 2020). Aprendizajes en tiempos de Covid. *El diario de la educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/15/aprendizajes-en-tiempos-de-covid19/

Ministerio de Educación y formación profesional. (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20192020/ensenanza-estadisticas/23109

Ministerio del Interior. (2017). *Plan de Acción de lucha contra los delitos de odio*. Recuperado de: http://www.interior.gob.es/documents/642012/3479677/plan+de+accion+delitos+de+odio/d054f47a-70f3-4748-986b-264a93187521

Muñoz, F.A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Eirene.

Moratalla Delicado, L. (2017). Esclavitud, Género y Racialización en Alicante: La Colonización de los Cuerpos Femeninos (SS. XVII-XVIII), *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 6, (2), 1334-1360.

Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. BOE-A-1889-4763.

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. "BOE" núm. 67, de 14 de marzo de 2020.

Resolución de 29 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen las directrices generales para la organización curricular del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2020-2021. http://www.dogv.gva.es/datos/2020/06/03/pdf/2020_4035.pdf 50

ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

ONU. (2009). *Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. Nuevas cuestiones, tendencias y criterios respecto de los problemas que afectan a la situación de la mujer o la igualdad entre el hombre y la mujer. Perspectivas de género de la crisis financiera. Seguimiento de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado de: https://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw53/crps/E-CN.6-2009-CRP. 7%20Sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura. (2020). *Marco para la reapertura de escuelas*. Recuperado de: https://es.unesco.org/sites/default/files/marco_reapertura_escuelas_es.pdf

Pérez Gómez, A. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, Buenos Aires. *LPP laboratorio de políticas públicas*.

Sánchez Caballero, D. (11 de septiembre de 2017). España todavía invierte en educación menos que hace siete años. *Eldiario*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/sociedad/inversion-Educacion_0_685581717.html

Save the Children. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socieconómica a la educación inclusiva*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf

Save the Children. (2020). *Covid 19. Cerra la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf?utm_source=NotaPrensa&utm_medium=referral&utm_campaign=Coronavirus

Tortosa, J. (2009). Feminización de la pobreza y perspectiva de género. Revista Internacional de Organizaciones (Río), 3, 71-89. Recuperado el 17 de abril de 2020 de https://core.ac.uk/download/pdf/16367145.pdf

Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Colección. Pedagogía. Manuales. 6ª edición. Madrid: Morata. 1998.

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Resumen* Ejecutivo. Madrid: Fad. DOI:10.5281/zenodo-3878844.

Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. En Pons, *Comunicación presentada en Efectos económicos de la Inmigración en España*. Jornadas sobre inmigración. I Informe FEDEA, Madrid, 139-178.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad, *Revista Signo y Pensamiento*, 46, Volumen XXVI, 39-50.

Vaamonde Sánchez, R. (2017). *Los conflictos con el tiempo en los docentes de música en escuelas primarias Comunidad Valenciana y el País Vasco, España, un factor clave en la educación para la paz.* (Trabajo final de Máster), Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/173399

ECOLOGÍAS DE SABERES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

Autor:

Manuel Josep Tejedor Ayala

Arremora

RESUMEN

A continuación, se plantea una investigación-acción pedagógica que tiene como objetivo acompañar un grupo de estudiantes del ciclo superior de integración social en un recorrido en que se pueden identificar las estrategias con que las sociedades eurocéntricas *producen como invisibles* otras formas humanas de vivir, representar y conocer el mundo. Siguiendo la praxis de las Epistemologías del Sur (EPS) de Boaventura de Sousa Santos, el alumnado identifica los principales sistemas de opresión existentes, y se da cuenta que la idea occidental de desarrollo contiene una variante oculta que comporta la destrucción de otros territorios y de grupos humanos que los habitan. A través de una dinámica basada en una *ecología de saberes*, cada grupo de estudiantes representa una idea o "saber" utilizado en luchas de liberación de pueblos oprimidos de tres continentes y otro "saber" con perspectiva feminista. Por turnos se activa un diálogo con la idea de *desarrollo/progreso*, que permite a las participantes situarse en el lugar de otro grupo cultural y utilizar algunos de sus conocimientos ancestrales para resolver una serie de problemas globales que nos afectan hoy en día.

Estos diálogos de saberes nos presentan las EPS como una herramienta que permiten reconocer la diversidad de formas de experimentar el mundo y adquirir una mirada intercultural de la profesión de integración social, que permite crear estrategias de intervención social nacidas de las propias aspiraciones de emancipación de los colectivos en los que van a intervenir.

1. INTRODUCCIÓN

> **"En una época caracterizada miedo una grande desertificación de alternativas, es tan difícil imaginar el fin del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado como imaginar que no tendrán fin. El fin de la imaginación ha corrompido la imaginación del fin."**
> (Santos, 2019:14)

Acercarme al tiempo, a los sabores y saberes ancestrales, pero también a las luchas colectivas de comunidades campesinas, negras e indígenas, en Colombia, cambió mi manera de entender la acción social. Aunque (a veces) hablábamos la misma lengua los significados de algunas palabras eran contrapuestos. En un contexto en que las comunidades se organizan por la permanencia en el territorio frente a los desplazamientos masivos causados por conflictos socioambientales, me llamó la atención la visión que tenían alrededor del concepto de desarrollo, un sinónimo de desplazamiento.

Mientras que el concepto de desarrollo está totalmente integrado en los discursos de los grandes organismos internacionales y en los sistemas educativos de Europa, haciendo referencia a aspectos positivos de la existencia humana, en el imaginario de los pueblos rurales en Colombia ese término se relaciona con la destrucción del territorio y el desplazamiento de las comunidades. Esta ha sido la dinámica de las últimas décadas en el pacífico colombiano y en otras regiones del mundo. Alimentar las necesidades de materia prima del "desarrollo" de la economía global tiene un precio del que, desde mi punto de vista, tendríamos que hablar más, también en las aulas, como parte de una formación integral comprometida con la diversidad de conocimientos existentes y con la diversidad de realidades presentes al mundo.

Estas violencias y desplazamientos globalizados, además de ser injustos e inhumanos, comportan una destrucción de una diversidad inimaginable de formas de experimentar el mundo. Si creemos en la diversidad, ¿por qué no debatir sobre la destrucción humana que nuestra forma de vida comporta en otras partes del mundo? ¿Por qué no intentar mirar nuestra cultura desde otros ojos que no sean los nuestros? ¿Por qué no nos acercamos a otras culturas, en vez de por sus sabores, cánticos o prácticas culturales, a través de sus movimientos de liberación y los conocimientos y filosofías que los sustentan? Estas son las preguntas que orientan la propuesta pedagógica que describe el presente texto.

La propuesta se desarrolla en un Ciclo Superior de Técnico/a en Integración Social. Parte de la idea que el hecho de reconocer la diversidad epistemológica existente nos va a dar la oportunidad de construir una mirada más rica, profunda e intercultural, tanto de nuestras sociedades como otras. Así como de los conflictos humanos generados por la expansión del sistema capitalista, patriarcal y colonialista eurocéntrico en todo el mundo. Pero también nos va a permitir adquirir una mirada intercultural de la practica social y de la profesión de integración social, útil para desarrollar la profesión en espacios diversos y con diversidad.

2. JUSTIFICACIÓN

> **"Una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que su funcionamiento suscita, es una civilización decadente."**
> (Aimé Césaire, 1955:5)

Ha llegado un punto de la historia en que la civilización eurocéntrica domina casi cada rincón del mundo, sin embargo, no somos capaces de resolver los problemas que nuestra propia expansión genera, por ejemplo, el cambio climático, la degradación medioambiental, las guerras y las desigualdades sociales, económicas, de género, la esclavitud y la explotación sexual. Nos situamos en

un momento histórico que exige a corto plazo cambios profundos en nuestra forma de vivir y de interpretar el mundo para hacer frente a los retos comunes que el siglo XXI nos plantea, y también para luchar y hacer frente a los actuales sistemas de opresión vigentes (Escobar, 2016). Sin embargo, siguiendo el pensamiento de Santos, nuestro contexto está caracterizado por la ausencia de alternativas y soluciones creíbles para hacer frente a las injusticias globales, como causa, en parte, de la falta de *imaginación* de las ciencias sociales y pedagógicas (Santos, 2017, 2019).

Según Lander, las ciencias sociales afines a las políticas dominantes de conocimiento, no tienen respuestas para afrontar los problemas que nos rodean (2000). Por este motivo practicar y experimentar una pedagogía capaz de multiplicar los sujetos portadores de conocimientos puede ser una oportunidad de enriquecer la reflexión sobre y con la profesión de integración social, que trabaja precisamente con personas víctimas de las injusticias mencionadas.

Por lo tanto, la propuesta pedagógica que presentamos trata de introducir en el aula ideas y sabidurías de sujetos colectivos que han sido invisibilizados a lo largo de la historia, como consecuencia de relaciones de poder desiguales. Ideas y sabidurías que *dialogarán* con los conocimientos ya presentes, y que forman parte de las vidas de las participantes.

El carácter multicultural de los espacios donde se desarrolla la profesión de integración social y la diversidad de movimientos sociales y experiencias de lucha nos dan la oportunidad de ver la idea de interculturalidad como una fuente de creatividad y sabiduría, de donde podemos inspirarnos para desarrollar tanto la profesión docente como la de integración social. Reflexionar sobre el lugar desde donde miramos la realidad, y también desde el lugar desde donde intervenimos en la misma como integradoras sociales y docentes, es imprescindible desde las EPS para acompañar y/o protagonizar procesos de emancipación, que nacen de las experiencias vitales de personas que resisten y luchan contra las opresiones existentes.

3. MARCO TEÓRICO

> **"La política dominante se vuelve epistemológica cuando es capaz de ratificar que el único conocimiento válido es el que ratifica su propia supremacía."**
> (Santos, 2019:11)

Para Santos (2017) las injusticias derivadas del sistema colonialista, capitalista y patriarcal se basan en la existencia de una injusticia cognitiva que precede a las otras. La esencia del pensamiento eurocéntrico se fundamenta en una distinción ontológica entre metrópolis (sociedad civilizada) y colonia (donde habita *aquello* salvaje), creada en los procesos de colonización y perpetuada a lo largo de la modernidad. La negación del estatus de humanidad de los pueblos asentados en territorio colonial es la base epistemológica por la cual las sociedades occidentales son capaces de imponer en todo el mundo su propia narrativa histórica: la sociedad moderna y liberal. Esta, por lo tanto, se presenta, no solo como la sociedad naturalmente más avance, sino como la única posible (Lander, 2000).

Desde las primeras clasificaciones corporales "naturales" hechas desde las sociedades eurocéntricas, se ha intentado buscar un indicador (color de la piel, medidas corporales o rasgos fenotípicos) para marcar la diferencia con el objetivo de establecer una jerarquía. Siendo el canon el hombre blanco europeo, todas las otras poblaciones fueron etiquetadas como inferiores, degeneradas o primitivas (Haydeé, 2014). Condenadas a habitar el espacio del "no ser".

A partir de esta clasificación se desarrolla un patrón de poder racial que opera en todos los ámbitos y dimensiones tanto materiales como subjetivas de la vida cotidiana de las personas, y también en la escala social y política como, por ejemplo, en la producción y transmisión de conocimiento (Castro- Gómez, 2007a).

Desde el siglo XVII y a lo largo de la modernidad, las sociedades occidentales concedieron a la ciencia positivista el poder de distinguir entre lo verdadero y lo falso. Las corrientes principales se fundamentan en que las ciencias son creadas en Europa y en que el rigor del conocimiento que se deriva de estas es diferente y superior a otros conocimientos (populares, ancestrales, filosóficos, artísticos, religiosos o intuitivos). Estas dos premisas contribuyen a que las ciencias eurocéntricas y también las ciencias sociales consideraran el conocimiento científico como el único válido en el mundo para comprender el mismo. Aunque existen diferentes corrientes o, como Santos denomina, varias Epistemologías del Norte (EPN) tienen ciertos aspectos en común: la universalidad (hace referencia a que la validez del conocimiento científico no depende de ningún contexto social), la verdad (representación de aquello real), la distinción entre objeto y sujeto, una temporalidad lineal, el progreso de la ciencia a través de las especializaciones en diferentes disciplinas y la neutralidad como condición de objetividad (Santos, 2019).

Para las Epistemologías del Sur (EPS), las EPN han convertido el conocimiento científico, inventado y desarrollado en el norte global en la forma hegemónica que las sociedades metropolitanas comprenden el mundo. Es por este motivo, que el conocimiento científico y su retroalimentación con el poder económico ha sido decisivo para que el norte global dominara el mundo desde el inicio de la modernidad hasta nuestros días (Santos, 2019).

Por lo tanto, en la "narrativa de la historia universal" los grupos sociales atravesados por la distinción ontológica del ser/no ser, no han tenido la oportunidad de representar el mundo en sus temas originales, sus verdades han quedado excluidas. Las consecuencias son, por una parte, la destrucción de infinitos conocimientos producidos históricamente en su mayoría en los territorios de las colonias, pero también en otros grupos oprimidos y en el norte del mundo, y por otra, la perpetuación de las exclusiones ontológicas nacidas en los procesos de colonización y de las injusticias que de ellas se derivan (Santos, 2019).

Sin embargo, desde el punto de vista de las Epistemologías del Sur, la comprensión que la humanidad tiene sobre sí misma es más amplia que la comprensión que el pensamiento eurocéntrico puede lograr sobre la realidad. Por este motivo se distancian del pensamiento positivista moderno presentándose como una herramienta capaz de reconocer y validar otros procesos de producción y coproducción de conocimiento, que precisamente se basan en las experiencias de resistencias vividas por los pueblos y colectivos víctimas de los sistemas de opresión capitalista colonial y patriarcal (Santos, 2019). En este sentido, se reconoce como "sur" un espacio epistemológico diverso y no geográfico, habitado por varios colectivos que comparten el hecho de resistirse a las injusticias existentes tanto en el norte como en el sur global (Donatto, Garcia y Tejedor, 2021).

Con la intención de reconocer experiencias, conocimientos y otras maneras de ser y vivir en el mundo, las EPS, desafían el pensamiento hegemónico, a través de la Sociología de las Ausencias, que nace con el objetivo de visibilizar sujetos colectivos "ausentes" e invisibilizados como consecuencia de relaciones de poder desiguales creadas en los procesos de colonización. Santos (2017, 2019) identifica cinco monoculturas racionales que producen como inteligibles y/o invisibles y por tanto, ausentes, otras maneras de conocer, vivir y experimentar la realidad social alejada de la lógica de la civilización moderna-liberal:

- La monocultura del rigor del conocimiento. Consiste en la transformación de la ciencia moderna en el único criterio de verdad. La no existencia se asume con la forma de ignorancia. Todo el conocimiento que no está producido bajo el canon de lo que se considera científico se produce como invisible o ininteligible. La forma de producir inexistencia es la ignorante (Santos y Meneses, 2014).

- La monocultura del tiempo lineal. Se refiere a la idea de una historia lineal. Este sentido y dirección lineales han sido descritos con varios términos a lo largo de los últimos siglos: progreso, revolución, desarrollo. Al frente del tiempo están los países industrializados. La forma de

producir no existencia en este ámbito es catalogando como retrasado todo aquello que es asimétrico según el que es considerado avanzado. La no existencia se considera residualización y se ha conocido a lo largo de la historia en varios términos como aquello primitivo, tradicional o salvaje. La lógica occidental produce así la no contemporaneidad de aquello contemporáneo.

- La monocultura de la naturalización de las diferencias. Consiste en la división de la población por grupos en base a categorías con una jerarquía naturalizada. Los dos ejemplos históricos más claros son la clasificación racial y la clasificación por género. En este sentido la no existencia se produce con la connotación de una inferioridad sin posibilidad de superar. Se considera que quién es inferior no puede contribuir una alternativa creíble para los que son superiores.

- La monocultura de la escala dominante global y universal. En la modernidad la escala que domina es la global y la universal. En esta lógica la no existencia se produce con la forma de aquello particular o local, en consecuencia, las realidades definidas como locales están enlatadas en escalas percibídas como incapaces de ser alternativas creíbles en las escalas universales o globales.

- La monocultura de la productividad. Hace referencia a la idea que la naturaleza y el trabajo están supeditados al crecimiento económico. La viabilidad de las acciones económicas se mesura por su productividad, sin tener en cuenta otros aspectos ni otras posibles economías basadas en la no explotación. La producción de inexistencia se hace a través de la idea de infructuosidad (Santos, 2017).

Estos procedimientos racionales funcionan como instrumento para la categorización de otras formas de conocer y ser *ignorantes, no contemporáneos, inferiores, particulares e improductivas*. Ante las monoculturas, en este texto, presentamos una intervención didáctica basada en la ecología de sabidurías que nacen por oposición directa a la monocultura del saber y del rigor científico. Parten de la suposición que las relaciones que tienen los seres humanos entre sí y la de estos con la naturaleza implican siempre varios tipos de conocimientos, también en la intervención social, y en los procesos de liberación.

Lo que la ecología de saberes cuestiona es la naturalización de las jerarquías impuestas históricamente y por tanto, no considera el conocimiento científico el único válido para mejorar la vida de las personas. Son una herramienta orientada al reconocimiento de la diversidad de sabidurías en todo el mundo, comprometidas en procesos de transformación social. En este caso la jerarquía entre sabidurías se impone en relación a la efectividad que tiene cada saber para fortalecer los procesos de emancipación humana. Lo que nos permite esta herramienta pedagógica es crear una nueva relación entre los saberes científicos-académicos y otros conocimientos dirigida a mejorar la eficiencia para construir una sociedad más justa, democrática y humana.

3.1. Pedagogía y epistemologías del Sur

La descolonización del pensamiento eurocéntrico es un fenómeno antiguo que se desarrolla en todo el mundo. Dentro de esta gran corriente de pensamiento descolonial, las epistemologías del sur han sido inspiradas e impregnadas de la pedagogía del oprimido de Freire. La idea de formación pedagógica de Freire contiene una innovación epistemológica, puesto que parte de una propuesta de construcción y apropiación del conocimiento desde la experiencia y vida de los y las alfabetizadas.

Para Freire, la principal responsabilidad de un ser humano, y específicamente de las educadoras y educadores es intervenir en este mundo para mantener la esperanza de cambio viva (Freire, 1969). Sin embargo, como educadoras, no podemos transformar las sociedades atendiendo a las aspiraciones e ideas de emancipación de las personas más empobrecidas, discriminadas y violentadas, sino que tienen que ser ellas mismas quienes transformen su contexto y su entorno desde su propia visión.

Por este motivo, la educación popular de Freire se basa en la adquisición de conocimientos para identificar las condiciones de vida concretas y las causas que las generan, con el objetivo de transformarlas a través de una pedagogía de liberación. El carácter dialógico de la educación popular implica la idea de la coproducción de conocimiento como base de la misma. El proyecto educativo de se basa en la investigación temática colectiva y dialógica, que tiene como objetivo la toma de conciencia de la propia realidad, como punto de partida de un camino liberador (Freire, 1974). Los "temas generadores" desde donde parte esta pedagogía son aquellos importantes para la vida que viven las personas y el contexto en que se desarrolla. Sin embargo, el objetivo de las investigaciones educativas no es extraer conocimiento del colectivo, sino multiplicar los conocimientos y los sujetos de conocimiento (Santos, 2019).

El horizonte de apoderamiento de los colectivos excluidos y la acción pedagógica orientada a la transformación social son aspectos que vinculan ambas propuestas pedagógicas, sin embargo, el contexto histórico donde nacen las EPS es diferente y tremendamente complejo; marcado por dos tendencias globales; por una parte, la globalización hegemónica neoliberal y por otra la globalización contrahegemónica de los movimientos sociales (Santos, 2019).

Igual que en la pedagogía del oprimido de Freire, la reflexión sobre las relaciones entre opresores y oprimidos es fundamental para las EPS, pero a día de hoy, como consecuencia de las luchas y movimientos sociales de gran variedad de grupos, colectivos o pueblos oprimidos somos conscientes de la existencia de una diversidad cultural y epistemológica más amplia: mujeres, pueblos originarios, afrodescendientes, *dalits*, campesinos, obreros, ecologistas, activistas por los DDHH y un largo etc; por este motivo, el contexto actual reclama de nuevas epistemologías y pedagogías para hacer frente a los principales sistemas de opresión: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, que siguiendo el pensamiento descolonial, actúan de forma articulada para reproducir las relaciones de opresión (Santos, 2019).

Por lo tanto, esta es per sé una pedagogía que se desarrolla a través de diálogos interculturales, donde interactúan diferentes colectivos o personas, y por tanto, diferentes saberes (científicos, académicos, artesanales, ancestrales). Se busca el entendimiento mutuo que permita identificar las relaciones de poder derivadas de las exclusiones basadas en la distinción entre humanos y subhumanos, como punto de partida para construir alternativas a las monoculturas de las escalas, de la clasificación, de la productividad, de la temporalidad y del saber. Este entendimiento entre diferentes colectivos y/o personas oprimidas se considera indispensable para avanzar en los procesos de articulación de las diferentes luchas, por eso las EPS prestan una atención especial a la diversidad epistemológica y cultural de los movimientos sociales y los espacios de reflexión que luchan contra la globalización hegemónica.

Por lo tanto, la propuesta de las EPS se entiende como una pedagogía intercultural crítica, como un proceso de enseñanza y aprendizaje que, además de dar visibilidad y reconocer formas diversas de ser, pensar, conocer y vivir, a través de la sociología de las ausencias reflexiona sobre las estrategias que el pensamiento eurocéntrico adopta para crear invisibilidad, cuestionando de forma sistemática la racialización y, en consecuencia, la inferiorización de unos seres humanos sobre otros.

4. CONTEXTUALIZACIÓN GEOGRÁFICA Y EPISTEMOLÓGICA

Nos situamos en un instituto público de València, ciudad del norte geográfico, pero dónde residen "sures epistemológicos", entendidos como colectivos históricamente excluidos, como pueden ser las personas migradas y refugiadas, las personas en situación de dependencia, mujeres, colectivo LGTBIQ, personas desahuciadas, trabajadoras precarias, y donde la existencia de las violaciones a

los derechos humanos es una realidad, al igual que existen respuestas diversas de la sociedad civil para andar y hacer de nuestra ciudad un espacio más justo.

La investigación-acción se desarrolla en un barrio de la periferia de la ciudad, donde muchos de los edificios fueron construidos por el Instituto Nacional de Vivienda para familias con problemas socioeconómicos. En los últimos años, debido a la expansión urbanística, se han construido edificios "de alto nivel" económico. Esta especificidad hace del barrio un espacio diverso en términos socioeconómicos, pero también en términos culturales, y esto se refleja en una cantidad considerable de estudiantes de diferentes nacionalidades y con diferentes situaciones vitales. El instituto es un espacio dinámico y activo, comprometido con los problemas sociales existentes en el barrio. Se llevan a cabo programas específicos dirigidos a dar facilidades a la integración de personas migradas y facilitar la convivencia entre culturas y también para sensibilizar sobre problemas globales como el cambio climático, e injusticias sociales como las desigualdades entre géneros.

El proceso educativo en el que me integré cuando llegué al centro es de carácter participativo e impregnado de actividades y visitas, pero también de tertulias en el aula. La mayoría de estudiantes son mujeres, la media de edad es de cerca de 20 años, hay personas de 3 continentes diferentes y parte del alumnado combina los estudios con trabajos precarios para sustentarse.

A través de la observación participando en los diferentes debates habidos, percibimos en el alumnado inquietudes alrededor de la importancia de valorar la diversidad cultural y aprender las unas de las otras. También en las conversaciones con el profesorado se comenta la importancia de adquirir una perspectiva intercultural en la profesión de integración social, percibída como necesaria en un contexto cada vez más multicultural, pero también, en un contexto donde la violencia estructural hacia las personas migradas y racializadas es más que evidente: las muertes en el mediterráneo son un claro ejemplo de la responsabilidad de los estados en el drama humano que viven las personas migradas, pero también los desplazamientos forzados como consecuencia de las políticas económicas basadas en el extractivismo de recursos naturales en otras partes del mundo.

5. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO

A través de un diálogo reflexivo y participativo se introducen conocimientos e ideas de movimientos sociales que entran en tensión dialógica con el conocimiento que tienen los y las participantes sobre sus experiencias de vida y resistencia y sobre el contexto global en el que se desarrolla su futura profesión. Por lo tanto, intenta un doble efecto multiplicador de las y los sujetos portadores de sabiduría. Por un lado, se reconoce el saber del estudiantado que participa, y por otro se integran en el aula sabidurías y conocimientos que sustentan procesos de acción social, de pueblos y colectivos invisibilizados históricamente, a través de la negación de su condición de humanidad.

La intervención didáctica trata de un recorrido en el cual a través del material audiovisual, periodístico, teórico y de las experiencias personales de los participantes, se desarrolla un diálogo reflexivo a partir de una observación del contexto y de la realidad en que vivimos e intervenimos, para ampliar los conocimientos previos y aportar nuevas perspectivas que cuestionan, precisamente, las formas de mirar nuestro entorno (Donatto, García y Tejedor, 2021).

El proceso pedagógico tiene una duración de 8 horas divididas en 4 sesiones, y aglutinadas en tres partes:

Empieza con el visionado de la película *El abrazo de la serpiente* (2016), del director Ciro Guerra, que nos permite reconocer la dimensión colonizada del conocimiento, marcada por la distinción

entre humanidad y subhumanitat. Seguimos reflexionando sobre la necesidad de utilizar diferentes conocimientos para representar el mundo.

En la segunda parte de la intervención, se desarrolla un diálogo que integra discursos, ideas y voces de la experiencia de movimientos sociales como la *Cumbre Agraria Étnica y Popular*, así como el documental *Pacífico Colombiano: Entre la vida, el desarraigo y la resistencia* (2011), dirigida por Juan Manuel Peña Gómez, en el que los pueblos originarios y afrodescendientes exponen algunas ideas de su cultura y cosmovisión del mundo que se ven amenazadas por la expansión del modelo extractivista neoliberal. Además, se presentan hechos y cifras aportadas por el Tribunal Permanente de los Pueblos, que nos hablan de las violaciones de los derechos humanos perpetradas en diferentes partes del mundo. El diálogo se convierte en un encuentro de emociones y opiniones, donde la ciencia, como etnoconocimiento, está vinculada a las ideas de progreso y desarrollo, lo que permite considerar y reflexionar sobre estos términos desde diferentes puntos de vista, en este caso, desde los ojos de "las otras" (Donatto, García y Tejedor, 2021).

Finamente, el proceso pedagógico concluye en una dinámica denominada "El gran diálogo de las culturas", que es una metáfora performativa de una ecología de saberes. Se presenta como una herramienta útil, para la comprensión entre colectivos y culturas, y por tanto, como una herramienta indispensable para la profesión de integración social. Las personas presentes en el aula imaginan estar situadas en la Isla Rapa-Nui. Se reúnen en grupos de cuatro o cinco personas y cada grupo representa una idea (progreso/desarrollo) o conocimiento nacido y/o desarrollado en los movimientos sociales de liberación, utilizado para intentar resolver algunos problemas globales. Integramos la idea de Ubuntu, como una manera de vivir centrada en la interdependencia humana y en el respeto, la lealtad y la cura de las personas y las relaciones entre comunidades; Sumak Kawsay para referirnos en una vida digna en plenitud, una "buen vivir" con relación en el respeto cabe hacia la madre tierra y los seres vivos; Chacha Warmi para imaginar y construir relaciones siempre horizontales y en equidad. Por último, Ahimsa refiriéndose al concepto que defiende la no-violencia y el respecto a la vida en todas sus formas. Esta nos servirá para evaluar el proceso, puesto que está diseñada para ofrecer oportunidades a las participantes, porque usan de forma performativa las sabidurías e ideas integradas durante las sesiones precedentes (Donatto, Garcia y Tejedor, 2021).

6. RESULTADOS DEL PROCESO PEDAGÓGICO

En términos generales la intervención ha contado con la participación activa del alumnado en todo el proceso. Hemos creado un espacio de debate donde hemos expuesto nuestras percepciones, pero también sentimientos en los diferentes diálogos sobre la temática trabajada. En este sentido, las actividades están diseñadas para potenciar el diálogo reflexivo de forma colectiva, donde las participaciones del estudiantado nos orientan para evaluar el proceso en relación a los objetivos de la intervención pedagógica, dándonos al mismo tiempo la oportunidad de rediseñar la intervención. De esta manera, las actividades en sí se convierten en espacios de evaluación permanente. El proceso, por lo tanto, se desarrolla como si de una espiral se tratara, ya que cada una de las actividades integra las sabidurías, ideas, sentimientos y percepciones de las otras, retroalimentando así el proceso pedagógico.

La evaluación de la intervención didáctica y los resultados obtenidos giran en torno a dos objetivos planteados al inicio del proceso:

- Transmitir la idea de interculturalidad como una fuente de sabiduría como base para la posibilidad de enriquecimiento mutuo.

- Potenciar la comprensión de nuestra forma de vivir y del modelo de desarrollo eurocéntrico, a través de ideas y sabidurías que nacen y sustentan procesos de liberación de personas,

> pueblos y colectivos que sufren las injusticias de la expansión de los sistemas capitalista colonialista y patriarcal.

Para evaluar la consecución del primero objetivo, dialogamos con Catherine Walsh (2009) sobre la idea de interculturalidad. Desde una perspectiva crítica y descolonial, el concepto de interculturalidad tiene que cuestionar los patrones de poder que implican la inferiorización y subalternización de las personas racializadas, como consecuencia de los procesos de colonización y las desigualdades y exclusiones que hoy en día perduran en nuestras sociedades. Es por este motivo, que, a lo largo del proceso pedagógico, se identifican las estrategias (monoculturas) sobre las cuales el pensamiento eurocéntrico produce invisibilidad e inteligibilidad, a través de las categorías anteriormente mencionadas: *ignorantes, no contemporáneos, inferiores, particulares e improductivas*.

Con el objetivo de cuestionar los patrones de poder colonial existentes hoy en día, a lo largo de las primeras actividades hemos remarcado la distinción ontológica creada al inicio del colonialismo entre las sociabilidades metropolitanas y las sociabilidades coloniales. Para las estudiantes no ha sido difícil captar la distinción entre aquello considerado salvaje y subhumano (colonias) y aquello considerado civilizado (Europa). El alumnado integró en los debates ideas aprendidas en otras actividades del curso que cuajaban perfectamente con el mensaje transmitido, por ejemplo, la no consideración de ciudadanos a las personas migradas en situación irregular.

A partir del film del *Abrazo de la Serpiente* de Ciro Guerra (2015), empieza un proceso en que las participantes identifican culturas, escalas, sistemas productivos y fuentes de conocimientos. La visibilidad de la diversidad de tiempos humanos, la distinción entre ambas sociabilidades, y la diversidad de fuentes de sabiduría fueron percibídas por el grupo de estudiantes. Este hecho provoca la propuesta de realizar una "tabla de las culturas" a lo largo de la intervención, donde distinguimos algunos aspectos relacionados a ambos grupos, identificando así las monoculturas mencionadas anteriormente.

Integramos en el aula la relación de los sistemas educativos en el proceso de colonización, para darnos cuenta como el conocimiento científico, considerado superior y universal, invisibiliza la existencia de otros saberes para considerarlos no rigurosos, creando así una jerarquía entre conocimientos. El impacto de los sistemas educativos en la escala de valores es percibída por las estudiantes, puesto que conecta con otros contenidos del ciclo, como por ejemplo, los diferentes agentes de socialización o desde una perspectiva antropológica, de aculturación.

Para evaluar el proceso, proponemos realizar una reflexión individual y escrita orientada por la siguiente cuestión: **¿Es la interculturalidad una fuente de sabiduría?**

Fijémonos en las citas de las estudiantes (A1) y (A5), que interrelacionan la interculturalidad como intercambio de saberes, y la unión entre diferentes formas de ver la vida, y además reconoce la superioridad que occidente percibe de sí mismo:

> **Partiendo de la base de que la interculturalidad es un intercambio de saberes, ideas y conceptos de una cultura a otra y destaca su promulgación del respeto a la diversidad, que cada persona pueda ser de la manera que crea conveniente. La sociedad occidental en general tiene una errónea visión de la diversidad, haciendo de ella una desigualdad por el hecho de sentirte superior porque otra cultura piense y actúe diferente a ti. Por todo el racismo promulgado a día de hoy nos perdemos todas las riquezas de las demás culturas y nos quedamos estancadas en la nuestra creyendo que es la mejor. Entre todas las diferentes epistemologías podríamos inculcar valores y así construir sociedades democráticas donde toda la gente esté integrada y pueda vivir en armonía. En mi opinión, la interculturalidad promueve la unión entre las diferentes formas de ver la vida de las distintas sociedades actuales y el aprendizaje mutuo y la unión para ver las diferentes visiones subjetivas de una realidad global; los derechos humanos y la preservación de la madre tierra como objetivo principal.** (A1)

> **Pense que la cultura occidental no es para a reflexionar, a empatitzar i entendre que hi ha milions de formes de veure el món i mil maneres que les persones l'entenguen, per tant, crec que és totalment infinita, no s'acabarà el termini de la interculturalitat, però sols si lluitem per ell totes juntes.** (A5)

Para Walsh (2009) una pedagogía intercultural no solo está orientada a visibilizar la existencia de otras formas de vivir, ser, saber, conocer y relacionarse con el mundo en busca del reconocimiento y respeto a la diversidad, sino que también intentan potenciar otras formas de pensar, ser, soñar y convivir, pero siempre, desde la igualdad cognitiva. Pienso que esta idea se transmite a lo largo de la intervención. Fijémonos en el siguiente escrito de las estudiantes (A6) (A7), (A8) y (A9) que se enmarca también en la misma cuestión, la interculturalidad como fuente de sabiduría.

> **Tras la clase que hemos tenido, he visto muchas cosas que antes no percibía; también, quiero decir que me ha gustado mucho ya que también estaba relacionado con mi país. Pienso que es muy importante tomar conciencia de lo que es cada cultura: occidental y ancestral, ya que gracias a ello he podido darme cuenta de que un conocimiento intercultural es muy importante tanto para el progreso como para el mantenimiento del mundo globalmente y en todo tipo de ámbitos. Además, gracias a ese conocimiento he podido ver que hay culturas consideradas "inferiores" pero que para mi punto de vista son más progresistas ya que tienen en cuenta el mantenimiento del mundo como lo que es. A parte de que pienso que de esa manera podemos avanzar, mientras que la cultura occidental basada en el consumismo en algún momento terminará con la estabilidad global y mundial. Finalmente, pienso que es una injusticia que no se respete el derecho de libertad y forma de vivir de las personas.** (A6)

> **Nos encontramos frente al gran fenómeno de la globalización y que, entre otros efectos, provoca mayor visibilidad de las desigualdades. Para hacer frente a este fenómeno de evolución y modernidad se encuentra la interculturalidad para dar opción a un abanico más grande de oportunidades, diversidad y pluralidad para la sociedad y el futuro. La interculturalidad es aceptar que hay diferentes culturas, y por ello muchas costumbres y formas diferentes de pensar. Debido a todo esto existe una gran variedad de fuentes de conocimiento, aprendizajes y formas de vida y oportunidades para que las culturas convivan entre ellas y nunca dejar de aprender cosas nuevas. La interculturalidad se podría decir que es una fuente infinita de saberes y conocimiento en constante desarrollo, por lo que no se deja de aprender.** (A7)

> **La sociedad siempre ha estado segregada por el intento de controlarla, además de nuestro impulso a etiquetar para comprender; pero claro, en este proceso que el occidente supone la variedad y diversidad como algo negativo, se nos ha implantado un pensamiento de que solo nuestras creencias son válidas provocando una extinción del resto. Pero teniendo en cuenta esa variedad de diferentes formas de vivir, siempre será beneficioso ese intercambio de conocimiento para intentar adoptar lo mejor para la misma vida. Por tanto, la interculturalidad no es solo una fuente infinita de ideas, es la oportunidad que se le da a las personas que la acepten de conocer las realidades existentes y de elegir cual y cómo quieres que sea tu vida.** (A8)

> **Desde mi punto de vista sí que pienso que la interculturalidad es una fuente infinita de conocimientos e ideas (...) existe una enorme diversidad cultural de la que se pueden extraer muchos conocimientos de distintas culturas. Por ello, sí pienso que es una fuente infinita de conocimientos, ya que gracias a la interculturalidad podemos conocer diferentes culturas de las que aprender, intercambiar relaciones e igualar nuestra comunicación sin poner una cultura por encima de otra. También pienso que la interculturalidad puede ayudarnos a romper con muchos estereotipos, a que la desigualdad disminuya y a que las personas comiencen a conocer sobre otras culturas para dejar de criticarlas y salir un poco de ese bucle de ignorancia en el que muchos viven.** (A9)

En las diferentes actividades planteadas hasta el momento las participantes han mostrado una implicación extraordinaria. El objetivo lo hemos logrado, y además hemos despertado inquietudes en el alumnado, que a lo largo del proceso han dialogado haciendo de algunos conocimientos aprendidos a lo largo del curso, y otros vinculados a sus experiencias de vida.

A partir de estos resultados, y una vez percibída la interculturalidad como una fuente de sabiduría, necesaria para resolver los problemas comunes y las injusticias globales que el siglo XXI nos plantea, diseñamos "el gran diálogo de las culturas". La actividad nos dará la oportunidad de experimentar de forma recreativa la utilidad de un diálogo de saberes entre culturas, o miembros de algunas culturas a través de algunas ideas nacidas o utilizadas en movimientos de liberación.

De esta manera podremos evaluar si la actividad ha sido útil para lograr aquello planteado en el objetivo segundo, que trata de potenciar la comprensión de nuestra forma de vivir y del modelo de desarrollo eurocéntrico, a través de ideas y sabidurías que nacen y sustentan procesos de liberación de personas, pueblos y colectivos que sufren las injusticias de la expansión de los sistemas capitalista colonialista y patriarcal.

Algunos autores del grupo modernidad/colonialidad como Arturo Escobar (2004), creen que, a través de la idea de desarrollo, en la época de la postcolonia, se impone en el mundo el proyecto vital que occidente tiene para él mismo, tanto la modernidad como el desarrollo los entiende como proyectos con la necesidad de conquistar territorios que implica una transformación ecológica y cultural de los pueblos que los habitan según el pensamiento y forma de vivir occidentales. La expansión de la civilización occidental tiene nombre de "desarrollo" por este autor, siendo una expansión que, como hemos comentado en el marco teórico, está sustentada por la idea de superioridad racial.

En primer lugar, se han explicado algunas características de los grupos culturales vinculados a los saberes de Ubuntu, Ahimsa, Sumak Kawsay y Chacha Warmi. Estas ideas se relacionan con conceptos propios de nuestra sociedad, que nos facilitarán una mínima comprensión de las filosofías que las sustentan. Por ejemplo, la idea de Ubuntu "yo soy porque tú eres" se relaciona con la idea de colectividad. Sumak Kawsay, con la idea de naturaleza como fuente de sabiduría. La idea de Ahimsa, con los términos de no-violencia, pacifismo y meditación, y la idea de Chacha Warmi con el término de equidad. Finalmente, las estudiantes relacionan la idea de "progreso" con el actual modelo de desarrollo socioeconómico mundial, y con las consecuencias que genera.

Nos hemos dividido en 5 grupos de aproximadamente 5 personas. Nos situamos en la isla Rapa Nui, y contamos la leyenda que hace referencia a la casi extinción de los habitantes de la misma, como consecuencia de la escasez de recursos naturales y alimentos. La dinámica empieza con una reflexión colectiva, que vincula la leyenda con aquello que ocurre en el mundo contemporáneo en referencia a la explotación de los recursos naturales y los conflictos humanos que comportan.

La actividad ha contado con la participación activa del estudiantado, que se han puesto de forma performativa en el lugar epistemológico y cultural, del saber o idea de cada grupo oprimido. Veamos las siguientes respuestas de cada grupo, para las diferentes cuestiones planteadas:

Problema 1: llega una enfermedad en la isla. Conocer el origen del virus

- **Desarrollo / progreso:** esto es problema de vosotros, nosotros siempre hemos estado bien, el virus lo tenéis vosotros, y es culpa de vosotros, nosotros tenemos suficiente maquinaria para crear una vacuna, y la vacuna será para nosotros, y si nos sobra, si nos sobra para vosotros. (...) si no, no.

- **Ahimsa:** pues nosotros creemos que eso está fatal porque hay que hablar las cosas (...) que podemos saber las causas del virus por nuestra fuerza de voluntad, y creemos que si todos tenemos esta fuerza de voluntad podemos conseguirlo. A parte, para prevenir el virus tene-

mos que meditar un montón porque es la única forma de curarnos, y nosotros siempre nos hemos curado así de todas las enfermedades, meditando.

- **Sumak Kawsay:** Pensamos que la culpa del virus es por culpa de la contaminación de la tierra, porque si el planeta está enfermo las personas están enfermas, entonces nosotros somos los que mejor podemos encontrar la cura porque estamos en contacto con la *pachamama*...

- **Ubuntu:** a nosotras no nos importa el origen, nos importa cuidarnos, ...entre todos podemos hacer una cura y aportar en algo.

- **Chacha Warmi:** nos gustaría saber porque vosotros (desarrollo) pensáis que nosotros tenemos la culpa, o sea el resto de tribus, del origen del virus, y vosotros no tenéis nada que ver.... y sobre la meditación pensamos que estaría bien probarlo para recibir ideas, y (dirigido al grupo "desarrollo") (...) os queremos decir que no solo os preocupéis por vosotros mismos si no por todos, porque estamos en el mismo mundo y nos repercute a todos y todas.

En realidad, todas las personas en el aula integramos, a través de las sabidurías utilizadas, algunas ideas claves que nos acercan de alguna u otra manera a otros grupos culturales a través de sus luchas de liberación.

Problema 2: Se mueren los animales

- **Desarrollo/progreso:** nosotros tenemos un millón no sé cuántos mil cerdos, tenemos mucha carne, muchos cerdos, vacas para mucho tiempo, estamos creando un sistema para que nuestros animales estén a salvo porque gracias al conocimiento científico los vamos a meter ahí y los vamos a vacunar, nosotros así podemos vivir, además los animales vivirán distanciados del medio ambiente para no contagiarse del virus, así.

- **Sumak Kawsay:** Nosotros tampoco comemos animales porque tenemos cursos de cultivos así que no nos hacen falta comer, al estar tanto en contacto con la naturaleza, los animales son sagrados, además nosotros conocemos los ciclos de cultivo, cuánto cultivar y como, porque nuestro tiempo se basa en esto.

- **Ubuntu:** nosotros creemos que los recursos que se tienen se tendrían que repartir equitativamente entre todas las personas, porque todas tenemos derecho a poder comer, y tendríamos que crear una formula entre todas para buscar nuevos recursos: compartir es vivir, (...) la unión hace la fuerza.

Problema 3: La idea "progreso" se inventan un pesticida para mejorar la producción de vegetales

- **Desarrollo/progreso:** nosotros hemos creado un nuevo pesticida para nosotros, tenemos el objetivo de que sea lo mejor, y lo vamos a conseguir, porque vamos de listos.

- **Ahimsa:** pensamos que eso está fatal, pero además es inútil, no lo necesitáis, si ya tenéis para comer ¿porque queréis más? Seguro que se os va a podrir la comida que tenéis de más, y a parte la naturaleza es súper sabía, no necesita que le echéis de más, se os va a pudrir la comida.

- **Sumak Kawsay:** no estamos con los de occidente porque creemos que algo que no es bueno para la naturaleza no es bueno para nosotras... destrozar a la naturaleza es destrozar a los seres humanos.

- **Ubuntu:** nosotras creemos que todas somos iguales, y meterles en eso es meter veneno, porque va a matar a las plantas y a nosotros también y eso es horrible.

- **Chacha Warmi:** nosotras queremos añadir que estos pesticidas son parte del capitalismo, porque siempre queréis más, siempre más y más ...estos pesticidas hacen que mueran los animales y que no podamos comer, así que debemos unirnos entre todas las culturas para que todas podamos comer de lo que la naturaleza nos da.

Las participantes se identifican en los conceptos, de alguna manera, desde sus ideas, creencias, valores, y supuestamente desde sus constelaciones de significados. En realidad, no buscamos una traducción formal de un concepto a nuestra cultura, sino darnos cuenta, a través de la recreación de una situación conflictiva, como dice Santos (2019), de la incompletud de cada cultura, la no universalidad de cada uno de los tipos de conocimientos, que al final, justifica la voluntad de entendimiento mutuo, base para crear articulaciones, que son, las que en definitiva nos permiten construir juntas, entre culturas diversas, una humanidad con justicia social. Todos los grupos han apuntado al fin y al cabo a dos aspectos:

En primer lugar, que los causas de los problemas ambientales vienen debido al modelo de desarrollo creado en occidente, donde el conocimiento científico es considerado el único relevante para resolver los problemas. En segundo lugar, que a través de la cooperación mutua, los problemas comunes se pueden resolver con mayor facilidad. Es importante traspasar esta misma reflexión a la profesión de integración social y también de trabajo social y educación social, profesiones que muchas de las participantes, tenían intención de estudiar.

Fijémonos en las palabras de (A2) y (A4):

> **Clar, no sols hem de jugar amb el nostre coneixement científic, però per exemple treballar amb gent que coneix la natura, és fonamental per trobar qualsevol cura. Hem de complementar tots els sabers que necessites a l'hora de trobar una solució als nostres problemes... el món en general hauria de col·laborar junt, és a dir, qualsevol cultura.** (A2)

> **Creo que verdaderamente me he dado cuenta en esta actividad de todo lo que tenemos, y de que nos estamos cargando el mundo, y es que es así si cada cultura habla por su parte porque es lo que le favorece, pero ¿y porque no hablamos todos?, y así vemos lo que de verdad podemos mejorar y que todo nos venga bien a todos, porque tanta explotación...** (A4)

Además, en general, las estudiantes han sido implicadas a la dinámica y se han metido en el lugar de cada grupo cultural a través de sus movimientos de liberación. Por ejemplo, la siguiente cita, lo expresa claramente:

> **A mí me ha gustado un montón la dinámica porque me ha puesto en el papel de las culturas de verdad, y un poco lo que dije** (A12)**, me hacía hasta gracia, porque son culturas muy concretas, pero sí que hay mucha parte del mundo donde hay muchas culturas, y ellos por ejemplo (grupo de desarrollo) todo lo solucionaban fácil porque tienen dinero. Y sí, se está acabando el mundo, pero yo no creo que lo vea, porque tengo recursos...pero hay muchas personas que está en la otra posición, y están planteándose como salvar a sus animales, mientras el problema viene causado principalmente de la gente que no se plantea todas las opciones que tiene.** (A10)

En definitiva, hemos integrado en el aula otras voces políticas, sociales y culturales, consiguiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea polifónico, al mismo tiempo que hemos reflexionado sobre aspectos de nuestra cultura, como el consumismo y el impacto que tienen nuestros patrones de consumo en las vidas de otras personas y en el medio ambiente, pero también hemos visto como existen otras formas de vivir, existir y representar el mundo, de las cuales nos podemos enriquecer, como personas individuales y también colectivamente.

En los diálogos de clase se integra por parte de las estudiantes el conflicto existente en el Congo como causa de la extracción de los recursos naturales que nosotros utilizamos. Por otro lado, se vincula la extracción de recursos naturales con la incitación permanente de los medios de comunicación del consumo, respondiendo a la cultura de la estética o desde las palabras de las estudiantes, del "aparentar". Pero en términos generales las declaraciones del alumno A13 denotan que la idea de que el colonialismo está presente y se manifiesta bajo el término desarrollo, que tiene significados contrapuestos en ambas partes del mundo.

> **En les cultures indígenes s'observa gran arrelament al lloc d'on provenen, com els rius, llacs, selves etc... mentre que en la cultura occidental l'únic que importa és el seu desenvolupament i el seu benestar. Par a aconseguir açò no els importa destruir els territoris de les comunitats i obliguen que les tribus hagen d'abandonar el seu territori habitual. És a dir, perquè l'economia global funcione les tribus han de desplaçar-se. En conclusió la nostra evolució és una involució per a ells.** (A13)

También se hace referencia a la relación entre la explotación de recursos naturales con nuestra forma de consumir, vinculada al estatus al que las personas aspiran, según los objetos que obtenemos; estas citas están sacadas de uno de los diálogos en el aula:

> **Los medios (de comunicación) nos incitan a comprar, hecho que la gente no percibe; pues (...) es una influencia de la publicidad o de la imagen, como si haces esto, vas a tener más privilegio, más y mejor imagen socialmente, si llevas "Nikes" súper caras eres considerado mejor.** (A3)

> **Todos los teléfonos móviles tienen coltán, y tú cuanto mejor teléfono móvil tengas, vas a ser considerado más avanzado en esta sociedad.** (A6)

> **La base del capitalismo se basa en crear necesidades que no tenemos; por ejemplo, el tema del teléfono, pero también con coches, ropa, todos los años te tienes que comprar ropa para el verano que viene.** (A14)

> **Aquí muchos de nosotros hemos sido explotados por empresas, o bien nosotros o bien nuestras madres, y esto me parece un problema más importante que el hecho de que tú tengas la necesidad de comprarte cosas que en realidad no necesitas, que también es un problema a nivel psicológico, pero detrás de eso hay mucho más.** (A3)

> **A las empresas les gusta gusto apropiarse de luchas sociales ajenas para limpiar su imagen; por ejemplo, en el colectivo LGTBI, todas con la chapa del colectivo LGTBI, también en el 8M todo el mundo vendiendo cosas de morado.** (A15)

> **El pitjor és que anàvem a crear un nou pesticida, però la gent s'adona d'eixes coses? Ningú ho sap, ningú se n'adona i tots estem consumint i creant aquesta merda, ara que ja ho hem vist no, però en realitat estem desinformats perquè al món li interessa.** (A5)

También hemos podido identificar, como una estudiante, identifica al hombre hetero blanco, como la persona que por el general tiene el poder en nuestra sociedad y en el mundo.

> **Llegamos a la conclusión por a o por b, que el problema básicamente es el sistema que está establecido. Porque podríamos buscar mil soluciones, pero si no vamos a la raíz, por mucho que regulemos un montón de cosas, siempre llegaremos al mismo lugar. El problema es que nosotros, como padres de este sistema, nos pensamos que los demás son inferiores y nos nutrimos de esas desigualdades, y realmente creo que, si les damos poder a los hombres blancos, heteros de siempre, acabaremos igual.** (A9)

Y por último también ha habido estudiantes que han reconocido que se conocen de forma individual mejor, y también que conocen el contexto en el que viven de una forma más compleja.

> **Gracias por la actividad, porque estas cosas las tengo cada vez más interiorizadas, por lo que damos en clase, y que alguien venga a recordármelo, o sea, a través de estas charlas, me ha servido de mucho. Cada día me estoy conociendo más a mí misma, y cada día quiero estar lo más alejada posible de esta sociedad capitalista.** (A12)

> **Quiero darte las gracias por la charla, la clase, la dinámica, la verdad que yo me he emocionado, todas estas cosas a mí me emocionan; pues estamos realmente viviendo en una sociedad muy capitalista. Yo cada vez me doy más cuenta de esto en que estamos metidos, que antes no era tan consciente, y poder darte cuenta y abrir los ojos es necesario. Pienso que más vale tarde que nunca, así que muchas gracias.** (A13)

Para concluir el análisis de los resultados hagamos referencia a la autoevaluación: las estudiantes tienen que ponerse una nota, desde la idea de Ubuntu, es decir, integrando los principios impregnados en la idea al proceso de evaluación.

La autoevaluación provoca un debate en el aula interesante: una estudiante identifica, que la nota tiene que ser colectiva, puesto que la interdependencia de las personas desde Ubuntu implica voluntad de compartirlo todo, las participantes dialogan sobre si es justo o injusto que todas las personas, independientemente de su nivel de participación, obtengan el mismo premio. En este sentido, creo que esta idea, nos ha permitido interculturalizar una práctica académica habitual, como es la de evaluar. Por lo tanto, desde mi punto de vista, no solo nos ha ayudado a hacer más intercultural el proceso, sino a darnos cuenta que, las ideas y saberes que hemos introducido en el aula, pueden inspirarnos para enriquecer la profesión de integración social y de docente, y además dotarla de compromiso con el reconocimiento otras formas de entender el mundo y vivir la vida.

Nos hemos atrevido a experimentar una intervención pedagógica en la que nos acercamos a la idea de interculturalidad a través, en lo posible, de la mirada de "las otras". Hemos reconocido varios colectivos, grupos y pueblos oprimidos, por un lado, desde una perspectiva histórica, y por otra desde algunas ideas o saberes nacidos en las luchas de liberación.

Además, en el aula, los sentimientos han estado presentes, hemos reflexionado sobre realidades violentas y dramáticas, a través de diferentes voces de testigos. La empatía generada y percibída ha sido clave para ir diseñando las diversas actividades ejecutadas en el proceso; por lo tanto, este, ha estado absolutamente condicionado por las inquietudes de las participantes.

Para reconocer a los sujetos invisibilizados históricamente, tenemos que reconocer sus conocimientos, y sus culturas (en términos generales) como fuentes de sabiduría, pero nos parecía interesante acercarnos a más a través de sus movimientos de liberación, los cuales de alguna manera, habían tenido éxito en luchas en contra del colonialismo, capitalismo y patriarcado, con el fin de dotar el mensaje final de un poco de esperanza, al mismo tiempo que situamos la profesión de integración social como una profesión con capacidad para transformar la realidad hacia horizontes más humanos.

A través de la dinámica hemos podido ver el diálogo de saberes como herramienta útil para abordar nuestros problemas comunes. La implicación del alumnado ha sido extraordinaria, y han hecho uso de conceptos tratados en la intervención como otros para recrear un gran diálogo intercultural. Pensamos que multiplicar los sujetos portadores de sabidurías (como consecuencia, por un lado, del reconocimiento de las estudiantes como sujetos históricos y, por otra, debido al acercamiento con otros grupos culturales) nos da la oportunidad de dotar a nuestras practicas sociales de una creatividad derivada del diálogo colectivo, entre personas y entre saberes, pero con igualdad cognitiva, que implica desnaturalizar la jerarquía entre saberes, donde el conocimiento científico es el único válido para representar el mundo, y por tanto, para entrar al aula.

7. CONCLUSIONES

La colonialidad del ser, del saber y del poder continúa operando bajo un patrón de poder racial que sobrevive después de los procesos de independencias políticas, como una forma de sociabilidad basada en la desigualdad cultural y ontológica (Santos, 2019). Nos encontramos en un momento histórico en que hay un sentimiento urgente y compartido para afrontar las crisis económicas, ambientales y culturales que en las últimas décadas han provocado las políticas dominantes (Escobar, 2004). Paradójicamente, pero, la solución a estos problemas comunes requiere cambios profundos en las raíces de nuestra civilización (Santos, 2019). Por este motivo, consideramos importante reflexionar y profundizar en las cuestiones relacionadas con los procesos de descolonización del saber. Tal y como señala Mignolo (2010), la descolonización del saber tiene que ser la esencia de los proyectos decoloniales, puesto que, hoy por hoy, una buena parte de la población mundial vive sobre un conjunto de creencias y sabidurías que son heredadas de la teología cristiana y del conocimiento científico, que orientan nuestras formas de vida y enmarcan nuestras aspiraciones de emancipación.

El reconocimiento de una pluralidad de conocimientos y concepciones de ver el mundo, así como la dignidad humana es la base del camino para construir procesos interculturales emancipadores. Por lo tanto, es importante construir articulaciones dialógicas entre conocimientos científicos modernos, tradicionales, populares... que nos permiten fortalecer los caminos hacia la justicia social (Santos, 2017).

En este sentido, la estrategia pedagógica ha versado precisamente sobre dar visibilidad a las formas en que el pensamiento eurocéntrico produce como invisibles otras formas de ser, estar y comprender la experiencia humana, además de su consecuencia de relaciones de poder desiguales creadas bajo el colonialismo histórico. No hemos tratado de reconocer y discutir las diferencias entre culturas y grupos oprimidos, sino de crear otras formas y maneras de pensar y luchar, de aprender y enseñar, de estar y vivir (Walsh, 2009) que nos permiten, partiendo de una educación más rica y creativa, reflexionar, profundizar, analizar y, en definitiva, luchar contra los sistemas actuales de opresión.

8. BIBLIOGRAFÍA

Castro-Gomez, S (2007a). The missing chapter of empire. Cultural Studies 21 (Nos. 2-3): 428-448.

Césaire, A. (1955). Discours sur le colonialisme. París: Presence Africane.

Donatto, D. Garcia, A, Tejedor, M. (2021). El dialogo entre culturas. Una propuesta didáctica desde las Epistemologías del Sur.

Escobar, A. (2004). Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el Pacífico colombiano. Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia, 53-72.

(2016) Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 11 Número 1 Enero-Abril 2016, pp. 11 - 32.

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Haydeé, M. (2014). Corporalidad trastocada. Los cráneos: cuerpos descarnados para el conocimiento antropológico. Interdisciplina.

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso.

Meneses, M P, & Santos, B. (Ed.). (2014). *Epistemologías del Sur (perspectivas)*. Madrid: Editorial Akal.

Mignolo, W. (2010). Desobediencia Epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Santos, B. (2017). Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Madrid: Editorial Morata.

(2019). El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur. Madrid: Editorial Trotta.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

VIOLENCIA PARAMILITAR EN SECTORES ECONÓMICOS CLAVES EN HONDURAS: EL BRAZO VIOLENTO DEL "DESARROLLO"

Autoras:

Jasmin Hristov
Profesora de Sociología en el Departamento de Historia y Sociología de la Universidad de British Columbia, Okanagan y miembro asociado del Programa de Estudios de Género.

Karen Spring
Investigadora en Derechos Humanos, salud pública y políticas norteamericanas en América Central, coordinadora en la red Honduras Solidarity.

Traducción:

Paula Jiménez Argumosa
Socióloga y Máster de Sociología Aplicada a Problemas Sociales de la Universidad Complutense de Madrid.

RESUMEN

Honduras ha sido descrito por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) como "uno de los países más hostiles y peligrosos para los defensores de derechos humanos" (Human Rights Watch, 2018). Detrás de la reputación de que el peligro de Honduras son las pandillas, existe una realidad invisibilizada; el país enfrenta una ola de violencia política sin precedentes, que apunta a movimientos, organizaciones e individuos que buscan una alternativa al modelo mercantil que puede describirse como neoliberalismo con esteroides. Durante los últimos diez años, el país ha exhibído una proliferación de la violencia paramilitar junto con la violencia dirigida por el Estado. La violencia paramilitar en este caso ha sido ejercida por una variedad de actores: guardias de seguridad privada, militares en activo, ex-militares u otro personal de seguridad del Estado que participa en acciones que exceden sus obligaciones legales, sicarios (pistoleros a sueldo), pandilleros y grupos armados al estilo paramilitar. Si bien la violencia paramilitar definitivamente tiene lugar en Honduras, a diferencia de países como Colombia y México, los grupos paramilitares todavía se encuentran en las primeras etapas de formación.

En este artículo presentamos dos argumentos principales: (1) La violencia paramilitar ha sido instrumental para la expansión y consolidación de operaciones capitalistas a gran escala en los sectores de la agroindustria, el turismo, la minería y la energía, así como la imposición de reformas neoliberales en la gestión territorial, la educación y los sectores de la salud; todos contra la resistencia de las poblaciones afectadas. (2) La violencia paramilitar al servicio de corporaciones locales y extranjeras casi siempre ha tenido lugar en un entorno altamente militarizado, caracterizado por la violencia estatal, la represión y la criminalización de los movimientos sociales, donde colaboran actores estatales y no estatales directamente o al menos facilitan las operaciones.

1. INTRODUCCIÓN

Tras el peligro de las pandillas, existe una realidad invisibilizada; el país enfrenta una ola de violencia política sin precedentes, que apunta a movimientos, organizaciones e individuos que buscan una alternativa al modelo mercantil que puede describirse como neoliberalismo con esteroides. "*La gente fuera de Honduras cree que este es un país peligroso debido a las pandillas... Que es el principal problema del país, pero no saben que la imposición de un modelo que nos empobrece y nos despoja de nuestras tierras, y que es violento en sí mismo, es más problemático*"[11]. Claramente, reducir toda la violencia a la actividad criminal no sólo es inexacto, sino que también daña profundamente cualquier esfuerzo que busque abordar las causas. Debido a que los discursos dominantes son incapaces de definir cualquier otro tipo de violencia que no sea criminal, el enfoque se ha centrado en tratar los síntomas (en oposición a las causas fundamentales), y el remedio ha consistido en fortalecer la seguridad invirtiendo fondos en el ejército y aparatos de la policía del Estado - los mismos organismos responsables de graves violaciones de derechos humanos.

Entonces, ¿quiénes son los perpetradores de la violencia política en Honduras? Tanto actores estatales como no estatales se involucran en este abuso al servicio del capital. Durante los últimos diez años, el país ha exhibído una proliferación de la violencia paramilitar junto con la dirigida por el Estado. La paramilitar, en este caso, ha sido ejercida por una variedad de actores: guardias de seguridad privada, militares en activo, exmilitares u otro personal de seguridad del Estado que participa en acciones que exceden sus obligaciones legales, sicarios (pistoleros a sueldo), pandilleros y grupos armados al estilo paramilitar. Si bien la violencia paramilitar, definitivamente, tiene lugar en Honduras, a diferencia de países como Colombia y México, los grupos paramilitares todavía se encuentran en las primeras etapas de formación.

En este artículo presentamos dos argumentos principales: (1) La violencia paramilitar ha sido un instrumento para la expansión y consolidación de operaciones capitalistas a gran escala en los sectores de la agroindustria, el turismo, la minería y la energía, así como la imposición de reformas neoliberales en la gestión territorial, la educación y los sectores de la salud; todos contra la resistencia de las poblaciones afectadas. (2) La violencia paramilitar al servicio de corporaciones locales y extranjeras casi siempre ha tenido lugar en un entorno altamente militarizado, caracterizado por la violencia estatal, la represión y la criminalización de los movimientos sociales, donde colaboran actores estatales y no estatales directamente o, al menos, facilitan las operaciones. De hecho, existe una correlación entre los altos niveles de violencia y de criminalización, y Honduras es uno de los cuatro países de América Latina que ocupan el primer lugar en ambos.

11 Entrevista personal con miembros del movimiento indígena Movimiento Independiente Indígena Lenca de la Paz (MILPA), Honduras, el 20 de octubre de 2018 por Jasmin Hristov.

2. CONTEXTO

2.1. Contexto Económico y Político

La historia de Honduras, como la de muchos de sus vecinos latinoamericanos, se ha caracterizado por profundas desigualdades raciales y de clase, un proceso continuo de despojo de tierras y violencia empleada por quienes tienen poder económico y político contra la mayoría social - la clase obrera-, con el propósito de mantener el control sobre los recursos y la mano de obra, y eliminar o reprimir la disidencia. En 1960, la implementación y expansión de la seguridad social, así como la distribución de tierras a comunidades empobrecidas de las zonas rurales, se vieron como una forma de "evitar el contagio revolucionario", debido a la victoria de la revolución cubana en 1959 (FIAN, 2017). Por ejemplo, una ley firmada en 1961 promovió la conquista de la frontera agrícola, como las tierras estatales en el Valle del Aguán, por el campesinado y los trabajadores y las trabajadoras sin tierra, y se promovió la creación de empresas campesinas cooperativas.

En las décadas de 1970 y 1980, la política exterior del gobierno de Estados Unidos hacia Centroamérica cambió a medida que crecía la preocupación por el aumento de la influencia de la Unión Soviética, en el contexto global de la Guerra Fría y a medida que los conflictos armados amenazaban el status quo y el poder de los estadounidenses en Nicaragua, Guatemala y El Salvador. Durante la década de los 80, Estados Unidos buscó una solución militar a la amenaza de la izquierda de Nicaragua, Guatemala y El Salvador, convirtiendo a Honduras en una base regional de actores armados estatales y no estatales para llevar a cabo tácticas de contrarrevolucionarias y esfuerzos de desestabilización estos países vecinos (CONADEH, 2002).

Fue en este clima autoritario cuando el enfoque previo de sostenibilidad alimentaria y redistribución de la tierra, que caracterizó las décadas de 1960 y 1970, llegó a su fin. La primera mitad de los 80 marcó el inicio de las reformas neoliberales en Honduras bajo el gobierno de José Azcona (Loperena, 2017). Como en otras partes de América Latina, el Banco Mundial y el FMI ofrecieron una reestructuración de la deuda condicionada a la implementación de políticas neoliberales agresivas orientadas a la apertura de territorios, recursos y mano de obra, al capital global. La receta del BM tenía un claro énfasis en un "*marco macroeconómico estable*" que garantizaría "*certeza para la inversión privada*" (Banco Mundial, 2001).

Las consecuencias para la mayor parte de la sociedad han sido devastadoras. Actualmente, Honduras es el segundo país con más desigualdad de América Latina, después de Colombia, y el sexto del mundo, según el BM (World Politics Review, 2017), con un coeficiente de Gini de 50,4 (Banco Mundial, 2018). Desde el golpe de Estado de 2009, la pobreza y la desigualdad han ido aumentando. El 20% más enriquecido vio aumentar sus ingresos en más del 8%, mientras que el 20% más empobrecido sufrió una disminución del 7,4%. Según estadísticas del INE hondureño, en 2017 el 64% de su población vivía en la pobreza y el 40% en la extrema pobreza (Mejía, 2017), pero expertos, como el periodista Bartolo Fuentes, sostienen que las cifras son incluso superiores[12].

Como ha demostrado la historia los oprimidos no son víctimas pasivas y Honduras no es una excepción. Más de 30 años de despojo, asaltos al tejido asociativo de las comunidades, y erosión de los programas sociales han producido numerosos movimientos sociales desde abajo con una clara agenda antineoliberal que ha presentado un desafío permanente a las élites y sus aliados capitalistas extranjeros al resistir y luchar contra la legislación y las políticas económicas favorables al mercado, que los condenan al hambre y a la muerte. Es aquí donde la violencia ha servido como instrumento indispensable para los grupos económica y políticamente dominantes.

12 Entrevista personal con Bartolo Fuentes, periodista, Honduras, 20 de octubre de 2018, realizada por Jasmin Hristov.

2.2. La Violencia Pro-Capitalista

No toda la violencia colectiva en Honduras se puede explicar a través de las actividades de las organizaciones criminales y las pandillas. Los militares, la policía y otros miembros de su aparato coercitivo, así como los actores armados no estatales, se involucran en la violencia pro-capitalista - un tipo de violencia que es funcional para el capital al crear, reproducir o restaurar las condiciones para la acumulación de capital. Este concepto de violencia desarrollado por Hristov (2020) nos invita a conceptualizar una nueva forma de violencia - no en los actores que la ejercen sino en sus implicaciones estructurales - en función de su relación a las estructuras de clase. La violencia pro-capitalista es de naturaleza estructural, interactúa con los entramados legales, particularmente la legislación económica y de seguridad. Este aspecto es muy pertinente para el caso de Honduras. Como se demostrará en lo que queda de artículo, el uso sistemático de la violencia contra periodistas, el estudiantado, el campesinado, pueblos indígenas, organizaciones de mujeres y otros sectores de la sociedad civil no puede explicarse como producto de la criminalidad, abuso de poder o coincidencias accidentales entre las actividades de los actores armados y los intereses capitalistas. Este tipo de violencia se utiliza cuando personas y colectivos se manifiestan contra la reestructuración económica neoliberal discutida previamente. La violencia llevada a cabo, no solo por actores oficiales sino también no estatales, sirve para hacer cumplir leyes y políticas económicas neoliberales que facilitan la acumulación del capital, frente a la resistencia de la población adversamente afectada. Al mismo tiempo, la legislación en materia de seguridad legitima la violencia dirigida a neutralizar los obstáculos que surgen de los agravios de los movimientos sociales desde abajo y criminalizar a quienes obstaculizan los avances del capital.

2.3. La Violencia Paramilitar como un Tipo de Violencia Pro-Capitalista

La violencia pro-capitalista se presenta en diferentes modalidades: producto del tipo de actor (estatal / no estatal) y la transgresión de la legislación existente por parte de. Debido a que las y los académicos y funcionarios del Estado suelen clasificar la violencia según el tipo de actor armado, los casos de violencia pro-capitalista en Honduras y otros países de América Latina terminan categorizados simplemente como violencia criminal relacionada con actividades de pandillas u organizaciones de narcotráfico. Por lo tanto, es crucial reconocer las diferentes modalidades: (1) estatal legal, (2) estatal ilegal, (3) no estatal legal y (4) no estatal ilegal.

La primera modalidad se lleva a cabo por actores estatales dentro de los parámetros de sus deberes legalmente prescritos; por ejemplo, "contener" (es decir, reprimir) las protestas para mantener el orden y la seguridad, o desalojar al campesinado en relación al cumplimiento de una orden judicial. La segunda modalidad se lleva a cabo por actores estatales que participan en acciones fuera de su servicio; como las ejecuciones extrajudiciales, violaciones y torturas. La tercera es la de actores armados no estatales que realizan operaciones que no contravienen la legislación existente; sería el caso del personal de seguridad privada que dispara para proteger a su cliente en un ataque. Y, finalmente, los actores armados no estatales involucrados en actividades que: (a) están fuera de sus obligaciones habituales (como parte de un trabajo asalariado) pero que no violan directamente ninguna ley, como cuando el personal de seguridad privada que acompaña a la policía estatal en casos de desalojo, o para participar en registros y detenciones arbitrarias de personas; y/o (b) son contrarios a la ley, prácticas como asesinatos, amenazas, violaciones, torturas, desplazamientos forzados y secuestros. En esta modalidad (4b) pueden existir actores que se encuentran empleados formalmente, como guardias de seguridad privada que durante o fuera del horario de su trabajo formal realizan violencia ilegal, o actores que solo trabajan en la realización de actos de violencia ilegal, es decir, *sicarios* a tiempo completo. Categorizamos dos modalidades de violencia pro-capitalista, las 2 y 4, como violencia paramilitar - esto es, actores estatales que participan en violencia fuera de su servicio legalmente prescrito y actores armados no estatales que participan en violencia más allá de la definición formal de su trabajo (si lo hay) y / o infligen daño a civiles de manera ilegal.

En Honduras, tanto la violencia estatal como paramilitar sustentan estructuras de poder institucionalizadas. Así, actos de violencia como la represión violenta de las protestas estudiantiles o la violencia sexual vivida por mujeres lideresas comunitarias contra la minería, contrastan con la violencia de pandillas que surge de la guerra con otras rivales, la extorsión y el control social no orientado a reproducir relaciones institucionalizadas de acumulación del capital.

Los actores estatales (militares) o no estatales (personal de seguridad privada) utilizan la violencia descrita en todas las modalidades, junto con un grupo armado de civiles reclutados o residentes integrados en las comunidades locales empleando la violencia descrita en la modalidad 4. Estos reclutas locales o bandas (grupos delictivos organizados localmente a pequeña escala) cuentan con información esencial que puede ayudar a identificar a los agentes clave que representan una amenaza para los intereses capitalistas. Las bandas no solo ejercen violencia, sino que también generan terror psicológico que es particularmente efectivo cuando los grupos o comunidades en resistencia están extremadamente unidos y no se ven afectados por la violencia estatal.

2.4. Militarización y criminalización: dos condiciones esenciales para la violencia paramilitar

La violencia paramilitar en Honduras ha sido llevada a cabo por: personal de seguridad privada, militares en activo, exmilitares u otro personal de seguridad del Estado, sicarios (pistoleros contratados), pandilleros, bandas de narcotraficantes y grupos de civiles armados. Es importante señalar que la proliferación de la violencia paramilitar en el país ha concordado con un resurgimiento de las prácticas de contrainsurgencia, desde la Guerra Fría, y justificadas bajo el mantra de la Guerra contra las Drogas. En 2009, Estados Unidos creó la Iniciativa de Seguridad Regional Centroamericana (CARSI), que surgió de la Iniciativa México-Estados Unidos-Mérida. CARSI recibió un presupuesto de 496 millones de dólares entre 2008 y 2013; el programa fue diseñado para incluir la participación de contratistas privados de seguridad, la CIA, así como las fuerzas militares de Estados Unidos y Colombia, para combatir las organizaciones criminales y el narcotráfico. En 2011, el Pentágono aumentó su gasto en contrataciones en Honduras a 53,8 millones (Paley, 2014). El Plan Colombia, así como las organizaciones paramilitares colombianas, han servido como modelo para el diseño de reformas policiales y de militarización en Honduras, que han fortalecido el poder de las fuerzas de seguridad del Estado, facilitando la "cooperación" entre la seguridad pública y privada.

Este fortalecimiento del aparato coercitivo del Estado a través de una mayor militarización y la proliferación de asociaciones de seguridad público-privada ha ido acompañado por una legislación de seguridad orientada a la flexibilización del uso del 'Estado de emergencia' y la criminalización de la protesta social y el activismo por el derecho a la tierra y protección del medioambiente. Un ejemplo de ello son las reformas del artículo 335 del código penal, realizadas en el 2017, que ampliaron la definición de lo que constituye el delito de terrorismo. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y otras entidades han expresado su preocupación por la ambigüedad de los delitos definidos en la reforma, que permiten interpretaciones muy dispares y sanciones sobre conductas que no corresponden a la gravedad y naturaleza del delito de terrorismo (OEA, 2017), y, en consecuencia, perjudican el trabajo de defensores de derechos humanos, periodistas y movimientos sociales. La criminalización de la disidencia se manifiesta en detenciones arbitrarias durante manifestaciones o acciones de recuperación de tierras, detenciones como parte de procesos judiciales, prolongados de forma que se restringe enormemente la acción y libertad de movimientos de las víctimas, y estigmatizaciones mediáticas donde los principales medios de comunicación retratan a los movimientos sociales, activistas y quienes los defienden como criminales o terroristas (OCMAL, 2016).

Breves discusiones sobre los grupos paramilitares en el contexto hondureño comenzaron a aflorar en los medios de comunicación en 2009, dos meses después del golpe, en relación a la reclutación de alrededor de 130 ex-miembros de la organización paramilitar más grande de Colombia, las Au-

todefensas Unidas de Colombia (AUC), para trabajar para empresarios y terratenientes hondureños en el Valle del Aguán y para sofocar las protestas nacionales contra el golpe (El Tiempo, 2009; BBC, 2009). Sin embargo, posteriormente, estas menciones disminuyeron a pesar de que continuó la violencia.

3. VIOLENCIA PARAMILITAR SIN GRUPOS PARAMILITARES: PRESENCIA EN LOS SECTORES ECONÓMICOS CLAVES

3.1. Violencia Paramilitar en los Agronegocios

La proliferación de actores armados no oficiales en casos de disputas y conflictos territoriales se puede observar en los sectores de la agroindustria, la minería, la construcción de represas hidroeléctricas y el turismo. Según la base de datos del Monitor de Derechos Humanos y Violencia Política de Honduras[13], entre 2009 y 2019, cerca del 40% de todos los casos agrarios involucraron agresiones por parte de actores armados no estatales que resultaron de diversas formas violaciones de derechos humanos, entre ellas asesinatos.

Comencemos con el sector agroindustrial, particularmente las plantaciones de palma de aceite en el Valle del Bajo Aguán. Esta es una de las regiones más fértiles de América Latina y también de las más mortífera para los defensores de la tierra y el medioambiente. Entre los años setenta y mediados de los noventa, las tierras del Valle del Aguán pertenecieron a cooperativas campesinas, hasta que la Ley de Modernización Agraria de 1992 revocó las prohibiciones de la venta de tierras de propiedad colectiva (Carasik, 2017). Esto, junto con otros factores, permitió la rápida toma de tierras por un par de grandes empresas, entre ellas Corporación Dinant, propiedad de Miguel Facusse, conocido antes de su muerte como el hombre más rico de Honduras y uno de los partidarios del golpe de Estado contra Zelaya. Desde el año 2000 se han formado numerosos movimientos campesinos con el objetivo de disputar la legalidad de estas controvertidas ventas de tierras cooperativas. Gradualmente, representantes de la mayoría de estos movimientos se unieron para coordinarse bajo la Plataforma Agraria del Valle del Bajo Aguán. Esta organización ha estado exigiendo al gobierno una investigación adecuada sobre las circunstancias en las que se llevaron a cabo las ventas de tierras en la década de 1990, la nulidad de los acuerdos de compra y una reforma agraria nacional integral y justa. Dada la falta de respuesta del gobierno a estos llamamientos, los campesinos se han involucrado en acciones directas en forma de ocupaciones para la recuperación de tierras en disputa.

El Valle del Bajo Aguán fue la ubicación del Centro Regional de Entrenamiento Militar (CREM) financiado por los Estados Unidos, que participó en el entrenamiento de los Contras nicaragüenses[14] y el ejército salvadoreño desde 1950 hasta 1980. Actualmente, el Valle del Aguán sigue siendo un sitio altamente militarizado donde los Batallones 14 y 15 de las fuerzas armadas han establecido una presencia permanente como parte de la Operación Xatruch II y III (Bird, 2013). El operativo militar-policial de estilo contrainsurgente ha desplegado más de 8.000 efectivos desde 2011, con el objetivo de combatir la violencia relacionada con los conflictos territoriales en la zona. Según un portavoz del operativo: "*Esta es una fuerza pacificadora... Somos una fuerza que escuchará a ambas partes, para ayudarlas a llegar a un acuerdo de convivencia pacífica apoyado por nosotros de acuerdo*

13 Esta base de datos se encuentra en la web violenciahonduras.org. Es producto de un proyecto de colaboración entre la Dra. Jasmin Hristov (UBC) y Dina Meza de la Asociación por la Democracia y los Derechos Humanos en Honduras (ASOPODEHU), financiado por el Consejo Canadiense de Ciencias Sociales y Humanidades.

14 Grupos armados de la derecha financiados por Estados Unidos, que se oponían al gobierno sandinista en Nicaragua y estaban activos desde finales de 1970 hasta 1990.

con nuestras responsabilidades bajo la ley." (Ramsey, 2012). Sin embargo, el personal del operativo en realidad protege exclusivamente a los grandes propietarios, a costa de los pequeños agricultores. Las fuerzas de Xatruch cuidan las plantaciones de palma de aceite junto con la pertinente seguridad privada, desalojan por la fuerza a los campesinos, intimidan a los residentes locales y acosan sexualmente a las mujeres, sin ofrecer protección a las víctimas de la violencia[15]. Según testimonios locales, cosechan el fruto de la palma en la finca Paso Aguán, lo que parece ser un pago en especie de Corporación Dinant, financiada por el Banco Mundial (Bird, 2016).

El Bajo Aguán también alberga un número alarmante de violaciones de derechos humanos contra miembros de movimientos campesinos locales involucrados en disputas y ocupaciones de tierras. Ha habido más de 150 casos de ejecuciones extrajudiciales de activistas en defensa de la tierra o sus familiares[16] (Defensores en Linea, 2016). Además, asesinatos, palizas, torturas, detenciones ilegales, intimidación, destrucción de viviendas, cultivos y ganado, y otras formas de agresión han tenido lugar en el contexto de desalojos violentos forzosos, así como el ataque a activistas y sus familias en el interior de sus hogares o en espacios públicos.

En este entorno altamente militarizado, los actores más comunes que participan en la violencia paramilitar han sido los guardias de seguridad privada y las bandas criminales locales. Según las observaciones de 2013 del grupo de trabajo de la ONU sobre el uso de mercenarios, en el Valle del Aguán hay una "*presunta participación de empresas de seguridad privada, contratadas por terratenientes, en violaciones generalizadas de derechos humanos que incluyen asesinatos, desapariciones, desalojos forzosos y violencia sexual*" (HRW, 2014). El 15 de noviembre de 2010, cinco integrantes del Movimiento Campesino del Aguán (MCA) –Raúl Castillo, José Luis Sauceda, Ciriaco Monoz, Teodoro Acosta e Ignacio Reyes García – fueron masacrados por fuerzas de seguridad privadas de la empresa Orión, contratada por Corporación Dinant que admitió públicamente que sus guardias de seguridad privada habían llevado a cabo la masacre (Bird, 2013; HRW, 2014).

15 Entrevista personal con miembros del movimiento campesino Plataforma Agraria, Honduras, 31 de marzo de 2018 realizada por Jasmin Hristov.

16 Entrevista personal con voceros del movimiento campesino Plataforma Agraria, Honduras, 31 de marzo de 2018, realizada por Jasmin Hristov.

Al participar en acciones que normalmente están restringidas a las fuerzas de seguridad del Estado, detenciones, interrogatorios y desalojos, así como en acciones que son ilegales, como asesinatos, golpizas y tortura, los guardias de seguridad privada juegan un papel muy importante en el mantenimiento de un clima de miedo entre los residentes locales. Un miembro del movimiento Gregorio Chávez, con sede en la comunidad de Panamá, municipio de Tocoa, da un ejemplo de ello: *"al otro día la guardia de corporación Dinant paró a un niño de 12 años y lo tiró al suelo y le quitó una maletilla que andaba, que anda comprando un fresco iba a dejárselo al papá, el papá lo había mandado en la mañana a traer un fresco y ya iba con el fresco cuando lo paró la guardia de corporación Dinant y lo tiró y lo esculcó, y le esculcó la maleta, "¿Qué llevas aquí, no le llevas alguna arma a tu papá?", "no" le decía el niño temblando, "no, no, aquí está la maleta, mire ve, busque, no llevo armas, yo lo que llevo es un fresco, que le llevo a mi papi", estas son las cosas"*[17]. Por supuesto, estos no son casos específicos de la región del Aguán sino patrones encontrados en todo el país. El 2 de abril de 2020, Iris Argentina Álvarez fue asesinada por guardias de seguridad privada de la empresa CRAE´S, subcontratada por el Ingenio Azucarero La Grecia en Marcovia, Departamento de Choluteca, durante un desalojo violento de familias de la cooperativa Cerro Escondido que se habían asentado en la tierra hace más de un año para cultivar alimentos (Iniciativa Mesoamericana, 2020).

No sólo las luchas de los movimientos rurales (así como de otros sectores sociales como se mostrará más adelante) se enfrentan a la violencia, sino que las propias víctimas a menudo enfrentan cargos penales como usurpación de tierras, posesión ilegal de armas, alteración del orden público, y terrorismo. En 2011, el jefe de la policía que trabaja junto a las operaciones militares de Xatruch declaró que grupos armados de Venezuela y Nicaragua se habían infiltrado en el Bajo Aguán para capacitar a los campesinos locales con el fin de desestabilizar el país (La Prensa, 2011). En la misma línea, el coronel Germán Alfaro, que dirige Xatruch III, afirmó que las *"bandas criminales"* armadas con fusiles AK-47 recibieron $7.500 de los grupos campesinos, para apoderarse de las plantaciones de palma de aceite y ponerlo a disposición de los campesinos. No se ha presentado evidencia de esto (HRW, 2014). Actualmente, la usurpación de tierras es uno de los delitos más comunes de los que se acusa a personas pobres de las zonas rurales. Actualmente, hay, al menos, 6.200 trabajadores y trabajadoras rurales o pequeños agricultores y agricultoras en Honduras que enfrentan cargos de usurpación de tierras (WOLA, 2019). A partir de 2018, estos casos son gestionados por los Tribunales de Jurisdicción Nacional especiales, entidades creadas en 2010 para delitos de alto impacto cometidos por grupos delictivos organizados como el narcotráfico, el terrorismo y el lavado de dinero.

3.2. Violencia Paramilitar en la Minería

Otro sector con una marcada presencia de actores armados no estatales ha sido la minería. Actualmente existen 54 concesiones mineras que infringen la propiedad colectiva de pueblos indígenas como los pech, tolupanes, misquitos, chortis, lencas, garífunas y tawahkas (Telesur, 2019). Entre 2002 y 2015 fueron asesinados 129 activistas comunitarios anti-mineros (OCMAL, 2016). Un patrón común en los conflictos mineros es la creación de bandas o "comités informales de seguridad / vigilantes" compuestos por residentes locales a favor de la empresa minera, vinculados a los cárteles de la droga. Un ejemplo destacado proviene del Comité Municipal en Defensa de Bienes Comunes y Naturales del Municipio de Tocoa, Departamento de Colón, conformado en respuesta al daño ambiental causado por la extracción de mineral de hierro en la región. A partir del 1 de agosto de 2018, por más de 88 días, pobladores de comunidades a lo largo del río Guapinol, realizaron un campamento de resistencia ambientalista organizado por el Comité, exigiendo el cese de las operaciones mineras de la empresa Inversiones Los Pinares, propiedad de Lenir Pérez y su esposa Ana Facusse - hija del terrateniente Miguel Facusse. Este último cuenta con permiso para operar en un área que antes formaba parte del Parque Nacional Carlos Escaleras,

17 Entrevista personal con miembros del movimiento campesino Gregorio Chávez, Honduras, 1 de abril de 2018 por Jasmin Hristov.

nacimiento de 10 ríos de los que dependen 14 comunidades para su supervivencia diaria. Como se argumentó anteriormente, la legislación económica durante los últimos 30 años ha estado fuertemente sesgada a favor del capital. En 2013, la élite hondureña contó con la expedición del Decreto No. 252-2013 por el Congreso Nacional mediante la cual se autorizó la tala de 217 hectáreas del núcleo del parque natural (Olson, 2020), lo que permitió otorgar concesiones de tierras que solían estar bajo protección ambiental (OFRANEH, 2018), y a darle a Inversiones Los Pinares el permiso para una mina a cielo abierto. Desde 2014, la empresa ha enfrentado una resistencia local constante y ocho personas han sido asesinadas en este conflicto (Olson, 2020).

El 27 de octubre de 2018, aproximadamente un centenar de manifestantes desarmados en el campamento fueron atacados violentamente por 1.500 efectivos de la Policía Nacional y la Policía Militar con gases lacrimógenos. El campamento fue incendiado, muchos de sus integrantes fueron golpeados, algunos recibieron disparos de bala, y varios de los periodistas presentes fueron heridos por parte de las fuerzas de seguridad y sus equipos fueron destruidos (El Tiempo, 2018). El 29 de octubre de 2018, cuando algunas de las personas manifestantes desarmadas intentaron regresar al campamento encontraron a 20 civiles fuertemente armados (que no vestían con uniformes de guardias de seguridad privada) en compañía de miembros de la policía y el ejército, los cuales comenzaron a disparar contra los manifestantes e hirieron a varias personas, entre ellas Alex Bonilla, que murió en el hospital poco después. Los hombres armados también incendiaron la casa de Irma Serrano, reconocida líder comunitaria (Defensores en Línea, 2018).

Los hombres armados son parte de dos bandas locales conocidas y temidas por miembros de la comunidad y activistas contra la minería. Las pandillas se involucran en actividades delictivas como el sicariato y el tráfico de estupefacientes, con el gran y poderoso cartel de drogas de Los Cachiros y sus socios comerciales, incluidas las autoridades municipales electas, las mismas que se han negado a respetar los referéndums comunitarios que declaran al municipio de Tocoa libre de todas las actividades mineras y se cree que tienen intereses económicos en la mina[18]. Algunos miembros de una de las bandas son empleados asalariados del municipio. El alineamiento de los intereses del gobierno local y las temidas bandas criminales que trabajan junto a guardias de seguridad privada uniformados, contratados por Inversiones Los Pinares, acentúa el terror y el miedo que sufren los opositores a la mina.

Al igual que la criminalización de las y los defensores de la tierra y el medioambiente en el sector de la agroindustria, las personas involucradas en luchas contra la minería y sometidas a violencia estatal y no estatal, enfrentan persecución por ley. En el caso de Guapinol, el secretario de Estado, Ebal Díaz, acusó a los defensores de estar infiltrados por fuerzas ideológicas financiadas desde el exterior con el objetivo de entorpecer la inversión en Honduras (OFRANEH, 2018). La empresa Inversiones Los Pinares emitió un comunicado alegando que se trata de "falsos ambientalistas", "criminales armados que, financiados por fuentes desconocidas, fueron enviados desde fuera del Aguán para sabotear la construcción de una mina que de otro modo sería responsable, no contaminante y generadora de empleo" (Olson, 2020). Treinta y dos de los individuos que habían participado en el campamento en defensa de la tierra y el medioambiente fueron acusados de usurpación, asociación ilícita, incendio provocado y secuestro y siete de ellos fueron encarcelados en una prisión de máxima seguridad, a pesar de que el Comité de Defensa de los Bienes Públicos y Ambientales recibió el Premio Letelier-Moffitt de Derechos Humanos del Instituto de Estudios de Política de Washington en 2019, en reconocimiento a su trabajo de protección de las fuentes de agua de la contaminación por parte de las empresas mineras (Instituto de Estudios de Política, 2019). Aún en 2020, siete siguen en detención preventiva y las 32 personas están siendo procesadas como miembros de un grupo criminal organizado.

18 Entrevista personal con miembros del Comité de Defensa de los Bienes Públicos y Comunes, Honduras, 23 de junio de 2020, realizada por Karen Spring.

3.3. Violencia Paramilitar en el Sector Energético

La violencia paramilitar también se ha dirigido a los movimientos sociales que se oponen a los proyectos neoliberales en el sector energético, particularmente en torno a la construcción de presas hidroeléctricas. Uno de los casos emblemáticos es la resistencia indígena a la hidroeléctrica Agua Zarca por parte del Consejo Popular Indígena y Popular de Honduras (COPINH) en la región de Río Blanco, en el departamento de Intibucá. El COPINH fue co-fundada por la activista feminista indígena asesinada y ganadora del Premio Ambiental Goldman, Berta Isabel Cáceres Flores. En 2011, el COPINH comenzó a apoyar a las comunidades Lenca de Río Blanco. La empresa hondureña Desarrollos Energéticos S.A. (DESA) había recibído financiación de varias instituciones financieras internacionales, incluido el Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE) para construir la presa en un terreno para el cual los residentes locales tienen un título de propiedad comunitaria desde 1911 (Bird, 2013a). El principal propietario de DESA es la poderosa familia hondureña Atala Zablah, que tiene fuertes lazos familiares y comerciales con dos grandes bancos hondureños, Ficohsa y BAC Honduras. Las comunidades se oponen a la represa porque el río Gualcarque es sagrado para el pueblo Lenca, y su construcción cortaría el suministro de agua, alimentos y medicinas para estas comunidades pobres y relativamente aisladas (BBC, 2018).

En diciembre de 2015, agentes de investigación de la Policía Nacional Civil detuvieron a García Mejía quien confesó que DESA lo había contratado para silenciar a miembros del COPINH y afirmó que Berta Cáceres era la primera en la lista de personas a eliminar. Mejía fue liberado cuatro días después de que ejecutivos de DESA usaran su influencia sobre la fiscalía y pagaran a un representante legal para defenderlo (Criterio, 2019). Después de su liberación, García Mejía comenzó a trabajar como guardia de seguridad en DESA.

Cáceres fue asesinada el 2 de marzo de 2016 en su domicilio de La Esperanza a los 44 años (GAIPE, 2017). Después de meses de protestas nacionales e internacionales, las personas vinculadas a DESA finalmente fueron arrestadas. En 2018, siete hombres fueron condenados por el asesinato de Cáceres, entre ellos dos oficiales de DESA, Sergio Rodríguez y Douglas Bustillo, y el mayor Mariano Díaz, oficial de inteligencia militar del 15º Batallón de las Fuerzas Armadas de Honduras. El tribunal determinó que los tres estaban involucrados en la planificación del asesinato y la contratación de los sicarios que también fueron declarados culpables de asesinato. El sicario principal, Henrry Javier Hernández, era un exmilitar de las fuerzas especiales destinado en la región del Bajo Aguán y estudió con el mayor Mariano Díaz, también condenado. Antes de su arresto Hernández había trabajado para dos empresas de seguridad privada después de dejar el ejército, incluyendo una empresa que trabaja Walmart en Honduras y otra con Corporación Dinant en el Valle del Aguán.

El 2 de mayo de 2018, Roberto David Castillo, presidente ejecutivo de DESA y oficial de inteligencia militar entrenado en Estados Unidos, fue arrestado por estar involucrado en el asesinato de Cáceres (BBC, 2018). Según uno de los miembros del Grupo Asesor Internacional de Expertos (GAIPE) que investiga el caso, existía una "*estructura criminal compuesta por ejecutivos y empleados de la empresa, agentes estatales y bandas criminales que utilizaron violencia, amenazas e intimidación*" para atacar al COPINH y a Cáceres (citado por Malkin, 2017). A nivel comunitario, DESA colaboró con familias y personas que se beneficiaron económicamente de la presencia de la empresa en Río Blanco y personas temidas por la población local por sus actividades delictivas y reputación de asesinos (COPINH, 2019a; Bird 2013a). Esto se demostró en extracciones telefónicas presentadas como prueba del caso. En un mensaje, el ejecutivo de DESA, Castillo, hace referencia al sicario local de Río Blanco, García Mejía, llamándolo "*la mejor seguridad en el sitio de la represa*" (DPLF et al, 2019).

Desde el asesinato de Cáceres, los miembros del COPINH en Río Blanco han seguido enfrentándose a la violencia. El 10 de diciembre de 2017 desapareció Elvin Saúl Madrid, miembro de dieciocho años. Al día siguiente, el cuerpo de Madrid fue encontrado cerca de las casas de los familiares del sicario Olvin García Mejía. En marzo de 2019 fue asesinado Olban Adonay Gómez, hijo del líder comunitario Mauro Gómez (COPINH, 2019). Poco después del asesinato de Berta, Nelson García, otro de los miembros,

recibió un disparo de camino a su casa después de haber acompañado a una comunidad en Río Chiquito en el departamento de Santa Bárbara, que enfrentaba un desalojo violento. En julio de 2016, el cuerpo de la defensora de derechos humanos y lideresa comunitaria Lesbia Yaneth Urquía fue encontrado cerca del basurero municipal de Marcala. Lesbia había desaparecido un día antes, alrededor de las cinco de la tarde. Fue miembro del COPINH y estuvo involucrada en la oposición a la construcción de la represa hidroeléctrica Aurora I en el municipio de San José, Departamento de La Paz.

Del mismo modo, en la comunidad de San Isidro del Volcán, integrantes del movimiento indígena MILPA que se opusieron a la construcción de una represa hidroeléctrica en el río Chinacla relatan cómo enfrentan los intentos constantes del Estado de imputar a los campesinos por delitos penales: "*En el 2015, nos pusieron un operativo militar de 30 militares, 20 de la policía nacional y 20 del ejército del batallón de Marcal y 9 civiles de la comunidad, donde a nosotros nos pedían la droga, a un niño mío le hicieron tres disparos tipos de éstos en punto de las cuatro de la mañana*"[19].

3.4. Violencia Paramilitar en el Sector de Turismo

A lo largo de la costa caribeña del norte de Honduras hay aproximadamente 46 comunidades garífunas afro-indígenas. Muchos poseen títulos ancestrales colectivos sobre la tierra en la que viven y que cultivan. Desde el surgimiento del neoliberalismo, el Estado hondureño ha rechazado sistemáticamente los derechos territoriales indígenas y ha introducido nuevas legislaciones para despojar sistemáticamente a los garífunas de sus tierras.

El turismo residencial, como en el caso de `Indura Beach and Golf Development´ a lo largo de la costa norte, se ha presentado como una industria ecológica sostenible que puede beneficiar a las comunidades locales. En realidad, el desarrollo del turismo en la costa norte ha supuesto el desalojo forzoso de varias comunidades de sus tierras, entre ellas Barra Vieja, Armenia y Castilla. Las políticas y planes de desarrollo turístico han encontrado una fuerte resistencia por parte de la Organización Fraternal Negra Hondureña (OFRANEH). La organización trabaja con las comunidades garífunas para reclamar tierras ancestrales, desafiando judicialmente el robo de tierras y apoyando proyectos de recuperación de tierras (Gibler, 2017).

Miriam Miranda, Coordinadora General de OFRANEH, ha sido víctima de innumerables "*amenazas de muerte, criminalización, persecución, acoso e intimidación*" durante sus años de activismo (Spring & Russell, 2017). En diciembre de 2011, el gobierno indígena garífuna de Cristales y Río Negro (es decir, la Bahía de Trujillo) presentó una demanda contra el desarrollador de turismo canadiense, Randy Jorgensen, propietario de Life Vision Development (Schertow, 2012) por la adquisición ilegal de sus tierras y fue "*acusado de incautación y posesión ilegal de territorios garífunas*" (Soto García, 2016). En 2015, un juez de un tribunal de Trujillo determinó que no había suficientes pruebas contra Jorgenson, pero le dio al fiscal especial para los pueblos indígenas y los garífunas cinco años para presentar más. Dos semanas después de la comparecencia de Jorgenson ante el tribunal, miembro de OFRANEH y presidente del Comité de Defensa de la Tierra de Cristales y Río Negro, Vidal Leiva fue disparado frente a su casa en Trujillo (Cuffe, 2015). Después del ataque, Leiva informó que los tres hombres armados fueron contratados para matarlo, por su participación en la defensa de la tierra garífuna (Cuffe, 2015). En octubre de 2016, en la Bahía de Trujillo, la policía hondureña acompañada de un grupo de sicarios quemó las casas de varias familias garífunas en la comunidad de Guadalupe (OFRANEH, 2016). El terreno en el que vivían estaba destinado al desarrollo del mega-turismo y a proyectos de comunidades cerradas para turistas extranjeros, por Jorgenson y Patrick Forseth de CARIVIDA (OFRANEH, 2016; Spring & Russell, 2017).

La violencia llevada a cabo por actores estatales y no estatales ha ido acompañada de la criminalización de líderes comunitarios garífunas que se oponen a los proyectos turísticos. Dado que la costa

19 Entrevista personal con miembros de MILPA, Honduras, 20 de octubre de 2018, realizada por Jasmin Hristov.

norte y el mar Caribe son rutas estratégicas de tránsito para el tráfico mundial de drogas, una de las narrativas dominantes difundidas en los medios de comunicación es sobre los esfuerzos de seguridad nacional para combatir la guerra mundial contra las drogas. Los miembros de la comunidad garífuna son acusados con frecuencia de estar involucrados en el tráfico.

3.5. Violencia Paramilitar contra los Estudiantes, Periodistas, Abogados y Defensores/as de Derechos Humanos

En Honduras, los periodistas y abogados de medios alternativos o independientes que exponen las violaciones de derechos humanos por parte del Estado y las luchas de los movimientos sociales, enfrentan un alto riesgo. Entre 2009 y 2013, 74 abogados y 25 periodistas fueron asesinados (Holanda, 2014). La mayoría de los casos permanecen impunes. La siguiente cita de un miembro de la Plataforma Agraria demuestra el peligro que enfrentan los abogados al defender los derechos de los más desfavorecidos:

> **"Pues en el 1997 se pone la primera demanda en contra de la familia Facussé y la familia Morales, pero los abogados, siempre sobornados, iban abandonando los casos; o sea, según iba avanzando los terratenientes llamaban a los abogados y si no querían los remataban, entonces tenían que aceptar. Así se fue dando desde 1997. En el 2006 ya teníamos el abogado número siete, y en ese momento hicimos una toma de la finca. Igual el abogado sabía que tenía la legalidad, pero también fue sobornado... Ahí de Tocoa, se llama Rico. El último abogado que sí se demostró y ganó fue el abogado Antonio Trejo, en 2012, en el caso de la cooperativa San Isidro, en el caso de la cooperativa Trinidad y Despertar. Pero el 22 de septiembre lo asesinaron"**[20].

Entre 2001 y 2018 fueron asesinados 84 periodistas en Honduras (García, 2019).

El movimiento estudiantil hondureño también se ha visto muy afectado por la represión estatal y la violencia no estatal desde el golpe de 2009. La acción colectiva del estudiantado de secundaria y universitarios que protestan contra las políticas de austeridad y la privatización de la educación pública ha sido brutalmente reprimida por la policía estatal y el ejército; han sido golpeados, asesinados y encarcelados. Según el Observatorio de Violencia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), 21.000 estudiantes han sido asesinados en Honduras entre 2011 y 2018 (C-Libre, 2018). Aquí se pueden encontrar tres modalidades principales de violencia paramilitar; cuando los agentes estatales incurren en acciones que exceden la ley, como allanamientos de hogares, recolección de información personal, fotografías y seguimiento sin una orden judicial, así como tortura y finalmente asesinato. Estos actores pueden estar uniformados o no, utilizar vehículos sin matrícula y con frecuencia tienen la cara enmascarada. En septiembre de 2018, durante una marcha de un amplio colectivo de movimientos sociales en el Día de la Independencia Nacional, un adolescente de quince años fue arrojado en la parte trasera de una camioneta patrulla policial, torturado y logró escapar de lo que describió como un intento de asesinato.

> **"Nos dijeron que nos iban a llevar a un callejón sin salida y nos iban a matar. Me golpearon un par de veces con la pistola en la cabeza, sentí salir sangre. Luego me metieron el arma en la boca y dijeron que si oían nuestras voces dispararían. Había gente en la calle mirando y tratando de grabar esto en video con sus teléfonos celulares, así que comenzaron a disparar balas reales a los pies de las personas para hacerlas escapar"**[21].

El niño finalmente recibió tratamiento hospitalario por las graves lesiones que sufrió en la cabeza y continúa sufriendo impedimentos físicos y psicológicos.

20 Entrevista personal con miembros del movimiento campesino Plataforma Agraria, 1 de abril de 2018 por Jasmin Hristov.

21 Entrevista personal con Francisco (seudónimo), estudiante de secundaria, Honduras, 21 de octubre de 2018. realizada por Jasmin Hristov.

En otro trágico caso, el 30 de agosto de 2018 tres hombres con armas de alto calibre, uniformados de la Agencia Técnica de Investigación Criminal (ATIC), secuestraron en una camioneta a dos estudiantes del Instituto Técnico de Honduras de una residencia en Tegucigalpa. Al día siguiente, Mario Enrique Suárez Gómez, de 19 años, y Gerson Daniel Meza Medina, de 18, fueron encontrados muertos en la carretera, con marcas de tortura y numerosos disparos (La Prensa, 2018). A uno de ellos le rompieron las manos y las piernas, le quitaron los ojos y le cortaron la nariz (Meza, 2018). Los dos jóvenes habían participado en, al menos, 12 protestas en los últimos meses, exigiendo el subsidio de transporte público para estudiantes que el gobierno les había quitado en reformas anteriores (C-Libre, 2018). También estuvieron involucrados en una protesta contra el gobierno pocas horas antes de su secuestro (Meza, 2018). ATIC negó la participación de su personal en el incidente, afirmando que los logotipos del uniforme que llevaban los perpetradores no coincidían con los del uniforme de ATIC (La Prensa, 2018). Sin embargo, un examen exhaustivo de una gran variedad de imágenes del personal de ATIC en las escenas del crimen revela una mayor variación en sus uniformes. Además, la forma en la que los hombres armados sacaron a los dos estudiantes y los acompañaron hasta la camioneta sugiere que el primero tenía entrenamiento militar. Las autoridades estatales han atribuido los asesinatos a miembros de bandas criminales que se hacen pasar por agentes estatales, mientras que la cobertura de los principales medios de comunicación se ha centrado en la violencia de las pandillas en el vecindario de la víctima y en uno de los arrestos anteriores del estudiante por cargos de drogas. En otro incidente en el contexto de semanas de protestas de estudiantes universitarios en Tegucigalpa, un civil armado disparó ocho tiros desde un vehículo privado contra estudiantes que protestaban en la vía frente a la universidad (El Tiempo, 2019). A pesar de que el incidente fue filmado por cámaras de seguridad cercanas, nadie ha sido acusado. El ataque ocurrió en un contexto de represión, detenciones y desalojos violentos de estudiantes que protestaban dentro y en la vía frente de la universidad.

La segunda modalidad de violencia paramilitar contra estudiantes es en forma de seguridad privada. Las amenazas de muerte contra estudiantes involucrados en algún tipo de acción colectiva son comunes en la UNAH. En un caso conocido de julio de 2017, varios estudiantes fueron brutalmente agredidos por una unidad de seguridad privada de la empresa Spartan, mientras ocupaban una parte de las instalaciones de la universidad, incluidos algunos que se encontraban en huelga de hambre. Además, Spartan fue contratado por separado por la administración de la universidad para desalojar violentamente a los estudiantes. Los agresores golpearon brutalmente a los estudiantes y utilizaron gases lacrimógenos (Rodríguez, 2017).

La última modalidad de violencia paramilitar es la empleada por individuos que pueden ser miembros de pandillas o simplemente sicarios. Un estudiante activista compartió la historia de cómo miembros de la Mara Salvatrucha, una de las pandillas más notorias de Centroamérica, fueron a su casa y lo amenazaron con matarlo si continuaba participando en las protestas estudiantiles[22].

4. GRUPOS PARAMILITARES EMERGENTES

Como hemos demostrado, gran parte de la violencia contra las comunidades rurales involucradas en disputas por la tierra y luchas ambientalistas, así como contra estudiantes, abogados, abogadas y activistas de derechos humanos en general, es llevada a cabo por asociaciones de actores estatales y no estatales que no pertenecen a grupos específicos autoidentificados. Sin embargo, también está en marcha un proceso de formación de estructuras paramilitares más identificables. Podemos caracterizar esta formación de grupos paramilitares como en etapa embrionaria, en comparación con otros países como México y Colombia.

Los siguientes tres ejemplos son de la región del Bajo Aguán y las organizaciones mencionadas son/fueron parte de la Plataforma Agraria. El caso de la comunidad de Panamá demuestra cómo

22 Entrevista personal con Eugenio (seudónimo), estudiante de la UNAH, Honduras, 2 de abril de 2018, realizada por Jasmin Hristov.

la colaboración entre guardias de seguridad privada, batallones militares y civiles armados ha dado lugar a una unidad paramilitar. Este grupo armado está liderado por un individuo que fue guardia de seguridad de Dinant y luego formó parte, durante un tiempo, del movimiento campesino Gregorio Chávez. Una plantación de palma aceitera llamada Paso Aguán, oficialmente propiedad de Dinant, ha sido disputada por el movimiento campesino Gregorio Chávez. Desde 2014 la plantación se utiliza como base para el Batallón Xatruch. Seis individuos de la cercana comunidad de Panamá, afiliados al movimiento campesino, han sido asesinados en la propiedad Paso Aguán, que ahora se conoce entre la comunidad como el 'cementerio clandestino'. En abril de 2018, los militares y guardias de seguridad privada de Dinant se retiraron oficialmente de la propiedad. En su lugar, un grupo armado liderado por Santos Torres, que según testimonios del campesinado de la Plataforma era un exguardia de seguridad privada de Dinant, y que también fue miembro del movimiento campesino, estableció el control de una zona considerable de la plantación. Desde septiembre de 2018, este grupo armado ilegal de aproximadamente 20-30 hombres portando armas como AK47 y R-15 y vistiendo chalecos antibalas, ha llevado a cabo numerosos actos de violencia contra integrantes del movimiento, como el 16 de enero de 2019 cuando uno de los líderes del movimiento, Jorge Mejía, recibió disparos en un intento de asesinato[23]. La comunidad ha denunciado todos los casos a la policía y a la Unidad de Muertes Violentas del Bajo Aguán (UMVIBA). En varias ocasiones, Santos Torres fue detenido y poco después liberado. También ha sido visto tomando café con los policías que supuestamente fueron asignados a proteger a los miembros de la comunidad, beneficiarios de medidas de protección otorgadas por el Mecanismo de Protección. Según líderes de Gregorio Chávez[24], el grupo armado opera de acuerdo con los militares y Dinant, con el propósito de aterrorizar a la comunidad y así disuadirlos de emprender acciones de recuperación de tierras o dar la impresión de que la violencia fue causada por conflictos internos de la comunidad, es decir, "*campesinos contra campesinos*"[25].

De manera similar, un grupo paramilitar conocido como La Confianza surgió en la comunidad del mismo nombre, en el Bajo Aguán, en 2016. Liderado por el exmilitar Celio Rodríguez, el grupo está compuesto por algunos exmiembros de una cooperativa campesina que se escindió del Movimiento Unificado Campesino del Aguán (Movimiento Unificado de Campesinos del Aguán, MUCA). Rodríguez se ha encargado de entrenar y suministrar al grupo uniformes y armas. Los miembros han estado persistentemente amenazando, intimidando e intentando asesinar a líderes clave de la Plataforma Agraria. En este contexto, asisten a reuniones comunitarias para proponer la venta de la tierra de propiedad colectiva de los campesinos. Según testimonios locales, miembros del grupo se han reunido en numerosas ocasiones con Oscar Nájera, diputado del Congreso Nacional por el Partido Nacional derechista. Nájera es un conocido socio comercial del cártel de la droga de Los Cachiros que anteriormente se encontraba en Tocoa, Colón. Uno de los integrantes, Osvin Nahum Caballero, quien tiene 11 cargos de homicidio, fue detenido en 2018. Es responsable, junto con Celio Rodríguez, del asesinato de José Ángel Flores, ex presidente del MUCA y Silmer George, miembro del MUCA en 2016.

En noviembre de 2019 surgió otro grupo paramilitar de manera similar. Varios miembros de la cooperativa San Esteban, parte de la organización campesina MARCA, a los que se unieron algunos sicarios, formando un grupo paramilitar de 50 hombres fuertemente armados, se apoderaron de la finca de la cooperativa San Esteban y obligaron al resto de las familias que son miembros de la cooperativa a salir. Actualmente emplean esta estrategia para amenazar a familias de otras cooperativas cercanas como Despertar y La Trinidad (Criterio, 2019a).

23 Entrevista personal con uno de los voceros de la Plataforma Agraria, Honduras, en enero de 2019, realizada por Jasmin Hristov.

24 Entrevista personal con miembros del movimiento campesino Gregorio Chávez, Honduras, 21 de octubre de 2019.

25 Dinant niega cualquier relación con el grupo armado que actualmente controla la propiedad.

5. CONCLUSIONES

5.1. Reflexiones sobre las tendencias de la violencia y las unidades paramilitares

Como se puede observar, en Honduras la violencia paramilitar es pro-capitalista y política, y se lleva a cabo por actores tanto estatales como no, a menudo mediante la cooperación entre ambos. Las características organizativas de la violencia van desde la pequeña escala (individuos contratados para atacar a miembros de movimientos sociales) hasta grandes grupos que incluyen batallones militares y guardias de seguridad privada. También varían entre asociaciones ambiguas y temporales, agentes de seguridad del Estado, actores no estatales, y grupos propiamente formados que se identifican como tales. Los factores que han facilitado la proliferación de la violencia paramilitar son: el aumento de la militarización, el uso generalizado de la seguridad privada y su cooperación con las fuerzas de seguridad del Estado. La creación de grupos interinstitucionales (compuestos por policiales y militares) crea condiciones propicias para la participación de la policía y el ejército en violaciones de derechos humanos, así como la participación de actores no estatales.

Los siguientes patrones pueden observarse en todas las modalidades de violencia paramilitar. Primero, independientemente del tipo que se lleve a cabo, trabaja en coalición con la legislación para lograr los objetivos económicos de los capitalistas, así como los establecidos por instituciones internacionales como el Banco Mundial. Por lo tanto, en este país sirve para sostener las estructuras de poder institucionalizadas, no solo los intereses privados de los capitalistas individuales.

En segundo lugar, los procesos paralelos de criminalización de las víctimas. Esto último debe entenderse como parte integral de los requisitos previos o condiciones favorables para el surgimiento del paramilitarismo. En los casos rurales y urbanos observamos la misma tendencia en la que no solo se registran a las víctimas como producto del delito, sino que también se utilizan las acusaciones o cargos existentes en su contra para insinuar su participación previa en actividades ilegales que luego presumiblemente podrían utilizarse para explicar su muerte. Así, el proceso de criminalización de miembros de los movimientos sociales que se oponen al régimen y su modelo económico allana el camino para eventualmente normalizar su "desaparición" y reforzar la impunidad. Por ejemplo, los y las estudiantes activistas son acusados falsamente y cuando son víctimas de ejecuciones extrajudiciales, como el caso del joven secuestrado por ATIC, su muerte se explica en relación a los cargos anteriores.

Más importante aún, cuando el campesinado, el pueblo garífuna y el estudiantado son elevados a la categoría de narcotraficantes, mientras que los perpetradores de la violencia paramilitar se reducen a criminales, las dos fuerzas opuestas —los movimientos desde abajo y el instrumento violento utilizado por las élites para silenciarlos— se fusionan en la categoría de criminales, invisibilizado por completo las motivaciones pro-capitalistas y políticas de la violencia de un lado contra el otro. La individualización de los problemas estructurales y el desvío de la responsabilidad de la violencia de los verdaderos perpetradores y hacia las propias víctimas, es una característica recurrente en las cuentas de los medios de comunicación hegemónicos, así como en los discursos de los oficiales gubernamentales y corporativos. Esto es lo que dijo el Sr. Hugo Maldonado, presidente del Comité para la Defensa de los Derechos Humanos (CODEH), cuando se le pidió que comentara sobre el secuestro y posterior asesinato de los dos estudiantes por parte de ATIC: "*No es ATIC. Cualquiera puede ponerse un uniforme.* (...) *Se sabe que uno de los chicos estaba en el proceso de decidir si se unía o no a la mara, así que eso puede que tenga algo que ver*"[26]. De igual manera, el señor Roger

26 Entrevista personal con el Sr. Hugo Maldonado, CODEH, Honduras, October 22, 2018 por Jasmin Hristov

Pineda, portavoz de Corporación Dinant, argumentó que la violencia en el Bajo Aguán no es política, sino que principalmente tiene que ver con conflictos internos entre campesinos, desbordes de dinero por ventas agrícolas o algunas actividades ilegales[27].

Esto nos lleva a la siguiente problemática, que es la fragmentación de las comunidades rurales a través de la infiltración militar y empresarial. Hemos visto que, en los tres casos de grupos paramilitares de aparición reciente en una región con intensos conflictos territoriales, como el Bajo Aguán, los miembros de estos grupos armados han venido de las propias comunidades bajo la coordinación de militares en activo o exmilitares. Estos grupos armados locales o actores no estatales a menudo son personas ya temidas debido a su participación en el tráfico de drogas y el sicariato. Además de reclutar individuos locales para los grupos paramilitares emergentes, esta estrategia tiene tres propósitos más: (1) crea un clima de miedo, sospecha y desconfianza entre las comunidades, que conduce a la ruptura de la unidad y posteriormente al debilitamiento del movimiento; (2) justifica una mayor militarización con el argumento de que algunos campesinos están armados; y (3) refuerza los discursos dominantes de que la violencia se debe al tipo de conflicto interno "*campesinos contra campesinos*", eximiendo así al Estado y los capitalistas de cualquier responsabilidad.

En conclusión, en Honduras se está presentando el desarrollo y la sofisticación de la violencia paramilitar. Diferentes actores con poder político y económico emplean, cada vez más, el uso de la violencia para defender sus intereses. Este fenómeno no se puede reducir a un problema de corrupción (por la coalición entre actores estatales y criminales) o a un contexto dominado por ´señores de la guerra´ como producto de un Estado débil, sino que se debe a la estructura legal que rige y sostiene este tipo de violencia. El Estado crea leyes acordes a las necesidades de los verdaderos criminales, que a base de fuerza establecen su dominación. Cuando la población pobre trata de recurrir a leyes que les pueden beneficiar, el sistema de justicia no les ampara y les pone obstáculos. Si queremos eliminar la violencia es necesario mirar más allá de los que llevan los fusiles y hacia los que diseñan las leyes y medidas económicas, que son los instrumentos del saqueo legalizado que siempre dependerá del uso de la violencia.

6. BIBLIOGRAFÍA

Acker, A. (1988). Honduras: The making of a banana republic: Boston: South End Press.

Akram-Lodhi, H. A. (2007). Land, Markets and Neoliberal Enclosure: An Agrarian Political Economy Perspective. Third World Quarterly, 28(8), 1437-56.

Barahona, M. (2005). Honduras en el siglo XX: Una síntesis histórica. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.

Barra, R. (2018). Civic Council of Popular and Indigenous Organizations of Honduras: 25 years of struggle and revolution. Retrieved from http://copinhenglish.blogspot.com/2018/03/civic-council-of-popular-and-indigenous.html

BBC. (2009). ¿Paramilitares colombianos en Honduras? Retrieved from https://www.bbc.com/mundo/america_latina/2009/10/091009_honduras_denuncia_paramilitares_mr

BBC. (2018). Berta Cáceres: Seven convicted of murdering anti-dam activist. Retrieved from https://www.bbc.com/news/world-latin-america-46394993

27 Entrevista personal con el Sr. Roger Pineda, DINANT, Honduras August 30, 2018 por Jasmin Hristov

Bird, A. (2013). Petición ante la comisión interamericana de derechos humanos presentada por Rights Action y MUCA. Rights Action.

Bird, A. (2013a). The Agua Zarca dam and Lenca communities in Honduras: Transnational investment leads to violence against and criminalization of indigenous communities. Rights Action. Retrieved from http://rightsaction.org/sites/default/files/Rpt_131001_RioBlanco_Final.pdf

Bird, A. (2016). Down where the death squads live: The "new" police in Honduras. Counterpunch. Retrieved from https://www.counterpunch.org/2016/07/08/down-where-the-death-squads-live-the-new-police-in-honduras/

Boyer, J. (2010). Food security, food sovereignty, and local challenges for transnational agrarian movements: The Honduras case. The Journal of Peasant Studies, 37(2), 319-351. DOI: 10.1080/03066151003594997.

Cantor, D.J., & Rodriguez, N. (2015). Los nuevos desplazados: Crimen y desplazamiento en América Latina. London: Institute on Latin American Studies.

Carasik, L. (2017). Investing in murder: Honduran farmers sue World Bank's lending arm for fueling land conflict. World Policy Journal, 34(2), 24-30. DOI: 10.1215/07402775-4191566.

Clark, C. (2018). Honduras: Indigenous Garifuna use radio to fight for their land. Mongabay. Retrieved from https://news.mongabay.com/2018/06/honduras-indigenous-garifuna-use-radio-to-fight-for-their-land/

C-Libre. (2018). Secuestran y ejecutan a dos estudiantes que participaron en acciones de protesta pública. Retrieved from http://www.clibrehonduras.com/index.php/alertas/asesinato/898-secuestran-y-ejecutan-a-dos-estudiantes-que-participaron-en-acciones-de-protesta-publica

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CONADEH). (2002). Los hechos hablan por sí mismos: Informe preliminar sobre los desaparecidos en Honduras 1980 – 1993. Tegucigalpa: Guaymuras.

COPINH. (2019). Sicarios contratados por David Castillo para asesinar a Berta Cáceres aparece muerto. Retrieved from https://copinh.org/2019/07/sicario-contratado-por-castillo-para-asesinar-berta-aparece-muerto/

COPINH. (2019). Alerta urgente – Ataque en contra de la comunidad de Río Blanco. Destruyen toda la cosecha de alimentos de la comunidad. Retrieved from https://copinh.org/2019/07/alerta-urgente-ataque-en-rio-blanco/

COPINH. (no date). Who we are. Retrieved from http://copinhenglish.blogspot.com/p/who-we-are.html

Criterio. (2019). Sicario contratado para asesinar a Berta Cáceres aparece muerto. Criterio.hn. Retrieved from https://criterio.hn/sicario-contratado-para-asesinar-a-berta-caceres-aparece-muerto/

Criterio. (2019a). Campesinos denuncian que surge nuevo grupo armado en el Aguán. Criterio.hn. https://criterio.hn/campesinos-denuncian-que-surge-nuevo-grupo-armado-en-el-aguan/

Cuffe, S. (2015). The struggle continues: Garifuna land defender shot in Honduras. Intercontinental Cry. Retrieved from https://intercontinentalcry.org/garifuna-land-defender-shot-honduras/

Due Process Law Foundation (DPLF), Guatemala Human Rights Commission (GHRC), International Platform Against Impunity, Robert F. Kennedy Human Rights, & School of the Americas Watch (SOAW). (2019). Retrieved from https://soaw.org/wp-content/uploads/2019/08/Violence-Corruption-Impunity-A-Profile-of-Roberto-David-Castillo.pdf

Defensores en Linea. (2016). Honduras con el mayor número de asesinatos en el mundo, perpetrados contra defensores y defensoras del ambiente. Defensores en Línea. Retrieved from https://www.defensoresenlinea.com/honduras-con-el-mayor-numero-de-asesinatos-en-el-mundo-perpetrados-contra-defensores-y-defensoras-del-ambiente/

Defensores en Línea. (2018). Violent eviction of the encampment for life in Guapinol. Defensores en Línea. Retrieved from https://defensoresenlinea.com/urgent-action-violent-eviction-of-the-encampment-for-life-in-guapinol/

Due Process of Law Foundation (DPLF), Guatemala Human Rights Commission, International Platform Against Impunity, Robert F. Kennedy Human Rights, & School of the Americas Watch. (2019). Violence, corruption and impunity in the Honduran energy industry: A profile of Roberto David Castillo Mejía. Retrieved from http://www.soaw.org/wp-content/uploads/2019/08/Violence-Corruption-Impunity-A-Profile-of-Roberto-David-Castillo.pdf

Edelman, M., & León, A. (2013). Cycles of land grabbing in Central America: An argument for history and a case study in the Bajo Aguán, Honduras. Third World Quarterly, 34(9), 1697–1722. DOI: 10.1080/01436597.2013.843848.

El Tiempo. (2009). Estarían reclutando ex-paramilitares para que viajen como mercenarios a Honduras. El Tiempo. Retrieved from https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6086547

El Tiempo. (2016). Elzia Paz: "COPINH merece un premio por mentir." El Tiempo. Retrieved from https://tiempo.hn/copinh-merece-premio-por-mentir/

El Tiempo. (2019). Vídeo: Conductor dispara contra estudiantes de la UNAH durante protestas. El Tiempo. Retrieved from https://tiempo.hn/video-conductor-dispara-contra-estudiantes-de-la-unah-durante-protestas/

Emanuelsson, D. (2017). Surge un supuesto grupo paramilitary cuyo primer blanco militar es Manuel Zelaya. Retrieved from https://www.alainet.org/es/articulo/189919

Escalera-Flexhaug, S. (2014). Canada's controversial engagement in Honduras.

Council on Hemispheric Affairs (2020). Retrieved from http://www.coho.org

FIAN Honduras. (2017). La reforma agraria de Honduras 1962. Retrieved from http://www.fian.hn/fianhonduras/la-reforma-agraria-de-honduras-1962/

Garcia, B. (2019). Estado sin respuestas: Quienes matan a los periodistas en Honduras. Pasos de Animal Grande.

Retrieved from http://www.pasosdeanimalgrande.com/index.php/en/amenazas-a-la-libertad-de-expresion/item/2625-estado-sin-respuestas-quienes-matan-a-los-periodistas-en-honduras

Grupo Asesor Internacional de Personas Expertas (GAIPE). (2017). Represa de violencia: El plan que asesinó a Berta Cáceres. Retrieved from https://gaipe.net/wp-content/uploads/2017/10/Represa-de-Violencia-ES-FINAL-.pdf

Gilber, J. (2017). Under the gun: An Investigation into the murder of Berta Cáceres. Sierra Club. Retrieved from https://www.sierraclub.org/sierra/2017-4-july-august/feature/under-gun-investigation-murder-berta-c-ceres

Gordon, T. & Weber, J. (2016). Blood of extraction: Canadian imperialism in Latin America. Halifax: Fernwood Publishing.

Gynther, B. (2013). The murder of Tomas Garcia by the Honduran military. Upside Down World. Retrieved from http://upsidedownworld.org/archives/honduras/the-murder-of-tomas-garcia-by-the-honduran-military/

Gynther, B. (2014). Honduras: Who should really be on trial for the Rio Blanco sam? Upside Down World. Retrieved from http://upsidedownworld.org/archives/honduras/honduras-who-should-really-be-on- trial-for-the-rio-blanco-dam/

Holland, L. (2014). The Lower Aguán in Honduras and the deadly battle over land rights. The Carnegie Council for Ethics in International Affairs. Retrieved from https://www.carnegiecouncil.org/publications/ethics_online/0093

Hristov, J. (2020). Pro-Capitalist Violence and Globalization: Lessons from Latin America. In Hosseini, S.A.H., Goodman, J., Motta, S.C., & Gills, B.K. (Eds.). The Routledge Handbook of Critical Globalization Studies. London: Routledge, 194-208.

Human Rights Watch (HRW). (2014). There are no investigations here: Impunity for killings and other bbuses in Bajo Aguán, Honduras. https://www.hrw.org/report/2014/02/12/there-are-no-investigations-here/impunity-killings-and-other-abuses-bajo-aguan

Human Rights Watch (HRW). (2018). Honduras: Events of 2017. Retrieved from www.hrw.org/world-report/2018/country-chapters/honduras

Iniciativa Mesoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos. (2020, April 3). Defender killed by security agents in violent, illegal eviction: Iris Argentina Álvarez. Retrieved from https://im-defensoras.org/2020/04/whrdalert-honduras-defender-killed-by-security-agents-in-violent-illegal-eviction/

Institute for Policy Studies. (2019). Celebrating Environmental Defenders at the Letelier-Moffitt Human Rights Awards. Institute for Policy Studies. Retrieved from https://ips-dc.org/celebrating-environmental-defenders-at-the-letelier-moffitt-human-rights-awards/

Organization of American States (OAS). (2017). Joint press release: The Inter-American Commission on Human Rights, its Special Rapporteurship for Freedom of Expression and the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights in Honduras express concern over adopted reforms in the Honduran penal code, retrogressive for human rights and freedom of expression. Retrieved from https://www.oas.org/en/iachr/expression/showarticle.asp?artID=1054&lID=1

Jubileo. (2014). Alerta: Secuestran a la compañera Miriam Miranda y otros miembros de OFRANEH. Jubileo Sur América. Retrieved from https://jubileosuramericas.net/alerta-secuestran-a-la-companera-miriam-miranda-y-otros-miembros-de-ofraneh/

Jubileo. (2016Inter-American Court of Human Rights condemns the State of Honduras for violation of the collective rights of the Garifuna people. Jubileo Sur Americas. Retrieved from https://jubileosuramericas.net/inter-american-court-of-human-rights-condemns-the-state-of-honduras-for-violation-of-the-collective-rights-of-the-garifuna-people/

La Prensa. (2011). Policía hondureña denuncian "infiltrados" de Nicaragua y Venezuela en zona de conflicto. La Prensa. Retrieved from https://www.laprensa.com.ni/2011/08/17/internacionales/70170-policia-hondurena-denuncia-infiltrados-de-nicaragua-y-venezuela-en-zona-de-conflicto

La Prensa (2018). Hombres vestidos de agentes de la Atic mataron a estudiantes. La Prensa. Retrieved from https://www.laprensa.hn/sucesos/1212208-410/hombres-vestidos-agentes-atic-mataron-estudiantes

Loperena, C.A. (2016). Conservation by racialized dispossession: The making of an eco-destination on Honduras's North Coast. Geoforum, (69), 184 –193. DOI: 10.1016/j.geoforum.2015.07.004.

Loperena, C.A. (2017). Honduras is open for business: extractivist tourism as sustainable development in the wake of a disaster? Journal of Sustainable Tourism, 25(5), 618-633. DOI: 10.1080/09669582.2016.1231808.

Karol, C. (2018). Las revoluciones de Berta: Conversaciones con Claudio Korol. Argentina: Ediciones América Libre.

Kerssen, T. M. (2013). Grabbing power: The new struggles for land, food and femocracy in northern Honduras. Oakland, CA: Food First Books.

Kneen, J. (2019). Aura Minerals & Honduran government criminalizing 19 Azacualpa community defenders. Mining Watch Canada. Retrieved from https://miningwatch.ca/blog/2019/3/4/aura-minerals-honduran-government-criminalizing-19-azacualpa-community-defenders

Malkin, E. (2017). Who ordered killing of Honduran activist? Evidence of a broad plot is found. New York Times. Retrieved from https://www.nytimes.com/2017/10/28/world/americas/honduras-berta-caceres-desa.html

McSweeney, K., and Pearson, Z. (2014). Prying native people from native lands: Narco business in Honduras. NACLA Report on the Americas, 46(4), 7-12.

McVicar, J. (2018). Pajules under attack: Hydroelectric company bypasses resistance by military force. Upside Down World. Retrieved from http://upsidedownworld.org/archives/honduras/pajulies-attack-hydroelectric-company-bypasses-resistance-military-force/

Mejía, R. (2017) Mas de 60 por ciento de los Hondureños viven en la pobreza según el INE. Tiempo digital. Retrieved from https://tiempo.hn/60-por-ciento-la-pobreza-ine/

Meza, V. (2018). Honduran government covers up murder of two student protesters by state agents. Left Voice. Retrieved from https://www.leftvoice.org/honduran-government-covers-up-murder-of-two-student-protesters-by

Minority Rights Group International. (2015). Honduras: Afro-Hondurans. World Directory of Minorities and Indigenous Peoples. Retrieved from https://minorityrights.org/minorities/afro-hondurans/

Moncada, E. (2013). The Politics of Urban Violence: Challenges to Development in the Global South. Studies in Comparative International Development, 48(3), 217-239. DOI: 10.1007/s12116-013-9133-z.

Observatorio de Conflictos Mineros en América Latina (OCMAL). (2016). Minería, violencia y criminalización en América Latina. Dinámicas y tendencias. Informe OCMAL – CENSAT 2016. Retrieved from https://www.ocmal.org/mineria-violencia-y-criminalizacion-ocmal/

Observatorio de Derechos Humanos de Los Pueblos Indígenas y Negros de Honduras (ODHPINH). (2014). Presentation to the United Nations Universal Periodic Review (UPR). Retrieved from https://uprdoc.ohchr.org/uprweb/downloadfile.aspx?filename=1724&file=EnglishTranslation

OFRANEH. (2016). El Rey del Porno Canadiense, Randy Jorgensen, amenaza con desalojar comunidad Garifuna de Guadalupe en su territorio ancestral. Retrieved from https://ofraneh.wordpress.com/2016/10/13/el-rey-del-porno-canadiense-randy-jorgensen-amenaza-con-desalojar-comunidad-garifuna-de-guadalupe-de-su-territorio-ancestral/

OFRANEH. (2018). Guapinol: Desalojo violento y destrucción de áreas protegidas. Retrieved from https://ofraneh.wordpress.com/2018/10/28/guapinol-desalojo-violento-y-destruccion-de-areas-protegida/

Olsen, J. (2020). Honduras's deadly water wars. The Nation. Retrieved from https://www.thenation.com/article/world/honduras-mine-conflict/

Orsi, P. & DiLorenzo, S. (2018). More than 200 land activists slain last year, watchdog finds. AP News. Retrieved from https://www.apnews.com/f222e2937f5d46a38933c57a95699fda).

Palacios, M. (2014). Empleado de minerales victoria acepta que cometió abuses contra defensores de DDHH. Honduprensa. Retrieved from https://honduprensa.wordpress.com/2014/06/17/empleado-de-minerales-victoria-acepta-que-cometio-abusos-contra-defensores-de-ddhh/

Paley, D. (2014). Drug War Capitalism. Oakland, CA: AK Press.

Paz, L. (2019). Colón: Comunidad Garífuna de Vallecito, amenazada y en zozobra "por hombres armados". El Tiempo. Retrieved from https://tiempo.hn/colon-comunidad-garifuna-de-vallecito-amenazada-y-en-zozobra-por-hombres-armados/

Radio Progreso. (2016). Minería, cáncer que sigue afectando a comunidad Nueva Esperanza. Radio Progreso. Retrieved from https://wp. radioprogresohn.net/mineria-cancer-que-sigue-afectando-a-comunidad-nueva-esperanza/

Ramsey, G. (2012). Task force takes over security in Honduras' troubled Colon province. Retrieved from https://www.insightcrime.org/news/brief/task-force-takes-over-security-in-honduras-troubled-colon-province/

Rodriguez, S. (2017). Ataques en la UNAH revive la década de los 80. Defensores En Línea. Retrieved from https://www.defensoresenlinea.com/ataques-en-la-unah-revive-la-decada-de-los-80/

Ryan, R. (2008). The last rebels of the Caribbean: Garifuna fighting for their lives in Honduras. Upside Down World. Retrieved from http://upsidedownworld.org/archives/honduras/the-last-rebels-of-the-caribbean-garifuna-fighting-for-their-lives-in-honduras/

Schertow, J. (2012). Honduras: Garifuna Communities Take Legal Action Against Canada's 'porn king.' Intercontinental Cry, Retrieved from https://intercontinentalcry.org/honduras-garifuna-communities-take-legal-action-against-canadas-porn-king/

Soto Garcia, J. (2016). Garífunas arrested for occupying their own land. Retrieved from https://grassrootsonline.org/blog/garifunas-arrested-for-occupying-their-own-land/

Spring, K & Russell, G. (2017). 'Canadian tourism mafia' file trumped-up charges against Garfína leader Miriam Miranda in Honduras' corrupted legal system. Retrieved from https://theviolenceofdevelopment.com/canadian-tourism-mafia-file-trumped-charges-garifuna-leader-miriam-miranda-honduras-corrupted-legal-system/

Telesur. (2019). Concesiones mineras amenazan tierras indígenas de Honduras. Telesur. Retrieved from https://www.telesurtv.net/news/honduras-concesiones-mineras-amenazan-tierras-indigenas-20191104-0018.html

United Nations High Commissioner for Refugees. (2018, Mayo 22). UNHCR alarmed by sharp rise in forced displacement in North of Central America. Retrieved from http://www.unhcr.org/news/briefing/2018/5/5b03d89c4/unhcr-alarmed-sharp-rise-forced-displacement-north-central-america.html

Washington Office on Latin America (WOLA). (2019). Human rights protections in Honduras: Evaluating state capacity to protect and promote human rights. Retrieved on April 12, 2020 from https://www.wola.org/cam/

World Bank. (2001). Honduras- poverty reduction strategy paper and join assessment. Washington, D.C.: World Bank.

World Bank (2018). Data: Gini Index (World Bank estimate). Retrieved from: https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?end=2015&locations=AR-BO-BR-CL-CO-CR-CU-EC-SV-GT-HN-MX-NI-PA-PY-PE-DO-UY-VE&start=2015&view=bar

World Politics Review. (2017). Why Honduras remains Latin America's most unequal country. World Politics Review. Retrieved from https://www.worldpoliticsreview.com/insights/20856/why-honduras-remains-latin-america-s-most-unequal country

MIRADAS EN DISENSO, EL ACTO FOTOGRÁFICO COMO UNA VÍA PARA REPENSAR LAS RELACIONES MATERNOFILIALES

Autora:

Karina Arce Arellano
Investigadora en Estudios Visuales, madre, feminista y fotógrafa. Migrante de la imagen, los conocimientos y los territorios.

RESUMEN

El presente texto aborda una propuesta de producción visual como una vía para repensar y reformular la maternidad y la crianza, las cuales han estado históricamente patriarcalizadas y como resultado han gestado relaciones maternofiliales coercitivas. La fotografía se plantea como un espacio de búsqueda sobre lo que significa mirar a los hijos e hijas; al mismo tiempo que un lugar de resistencia a las imágenes hegemónicas de maternidad que nos compelen a ajustarnos a ellas a través de una crianza inhibitoria.

A partir de las experiencias cotidianas con mis dos hijos mellizos, así como de colectivizar experiencias a través de la oralidad y la escritura con un grupo de madres, rastreo la construcción social y cultural de lo que denomino mirada materna, una conceptualización acerca de cómo ciertas prácticas visuales de control y dominio —como la vigilancia—, han estado adheridas veladamente al trabajo materno. En este sentido exploro el acto fotográfico como una práctica capaz de reimaginar y cuestionar el rol impuesto a las madres, fracturando imágenes mixtificadas que promueven alianzas entre poder y visualidad sobre el cuerpo de hijos e hijas. El acto fotográfico emerge como un momento donde el cuerpo infantil reivindica su capacidad política y donde la mirada materna es susceptible a ser subvertida.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente texto parte de una investigación que he llevado a cabo en los últimos tres años, la cual nació como una exploración y reflexión de mi experiencia materna y que pronto comencé a discutir colectivamente. Escribir es un andar y un desandar; esta investigación ha implicado una reescritura constante de mi experiencia situada, donde caigo en cuenta que investigar conlleva el proceso de devenir otro. Y si bien ha fungido como un lugar estable desde donde interpelo a la maternidad, he tratado de evitar que se convierta un lugar fijo, por el contrario, me he dejado arrastrar por lo que el devenir otro implica, por permitirme ser atravesada por identificaciones desde otros lugares, lo cual me ha llevado a comprender la movilidad de estos espacios desde los cuales enuncio. Es necesario exponer que dicha investigación surgió por un malestar, de algo que incomoda pero que no localizamos enteramente, sino que lo percibimos como una bruma que inunda, pero no termina de ahogar. Finalmente hemos de aceptar que el malestar es potente, capaz de mover fronteras de diversos tipos, así comenzó a mover las mías. La necesidad de pensarme desde otros lugares, de mirar desde un espacio no amoldado a la maternidad como mera función social, patriarcalizada y capitalizada dio pie a las primeras líneas de este ensayo.

Esta investigación materializa la necesidad de miradas hacia y desde lo materno que nos abran la oportunidad de tejer vínculos maternofiliales capaces de reformular relaciones coercitivas en la crianza manifestadas e inducidas a través de visualidades. Utilizo el acto fotográfico como un medio para desestabilizar la relación entre los cuerpos de madre e hijos e hijas limitada a un mero lazo de funcionalidad y domesticación. Una propuesta que surge de la urgencia por deconstruir relaciones colonizadas en nuestro inconsciente, donde a la maternidad se le han atribuido trabajos estrictamente reglamentados y donde los cuidados se han erigido como una forma obligatoria de control sobre el cuerpo infantil, en mixtura con protección. La pregunta de partida es ¿somos capaces de imaginar formas de cuidar, donde otros vínculos y el reconocimiento de nuestra interdependencia sea posible y honesta? ¿Puede la fotografía abrir un camino para ello?

Activar otras prácticas maternas, así como subvertir hegemonías requiere cuestionar las estructuras en que somos representadas e imaginadas, las cuales inciden en nuestra forma de criar; exige sumergirnos en la búsqueda de nuevos modos de ver para producir un espacio de pronunciamiento político, alejado de la normatividad y los preceptos que se ha dictado en lo materno y en el ejercicio de la crianza. Es por lo tanto una práctica para des-aprender la maternidad, y hemos de notar que ello implica un des-aprehender, es decir; soltar, dejar ir aquello que inunda el imaginario materno. Confieso que el proceso ha sido arduo, no he librado todas las batallas que quisiera y he caído, eventualmente, en lagunas de imágenes cegadoras, pero siempre con la necesidad y conciencia crítica de reimaginarlas.

Comencé mirando la experiencia propia, preguntándome qué parte de lo que vivía y cómo lo hacía pertenecía a una forma hegemónica de asir la maternidad, me fui buscando entre preguntas que finalmente abrieron un camino de conocimiento que se hizo posible al situarme y enunciarme desde los Estudios Visuales como una plataforma de aproximación transdisciplinar, o mejor aún, indisciplinar —como lo expresa José Luis Brea (2015)—, que me ha permitido acercarme desde diversos ámbitos del pensar. En este sentido, empleo una metodología performativa situada, investigar desde la práctica visual y teórica tejida con la experiencia. Una metodología desde un contexto local —e incluso íntimo— desde la cual construyo una estructura conceptual capaz de abonar a la discusión sobre la maternidad. Dicha metodología ha sido suficientemente transversal para contener y reflexionar tanto mi experiencia materna como mi experiencia con la imagen fotográfica. Así la práctica y producción visual basada en mi mirada deviene en investigación capaz de generar conocimiento, como lo puntualiza Alejandro León Cannock (2018), "la investigación en arte debe ser entendida como un proceso que es, al mismo tiempo, creación y reflexión" (2018, p. 37). Planteo un aprendizaje experiencial en ambos ámbitos; visual y materno, proceso en el cual la investigación teórica tiene un lugar de suma importancia. Trabajar la producción de la mano con ésta, ha devenido en un proceso de reflexión que las atraviesa, haciendo resonar una en la otra, ambas están continuamente

influenciadas, conviven en un mismo territorio: se tocan, se compenetran, se interpelan y por lo tanto se expanden. Un aprendizaje que se ve reflejado también —y de manera significativa—, en las relaciones íntimas con mi hijo e hija y en el contexto social y político en que he vivido mi maternidad, el cual ahora está atravesado por la posición de ser una familia migrante. Atravesamos fronteras, y las fronteras también nos atraviesan.

Preguntarme sobre la posibilidad de despatriarcalizar la maternidad y las relaciones maternofiliales, comenzando desde mi esfera íntima ha requerido ser altamente consciente de este proceso performativo, lo cual me ha llevado a generar una reflexión de mis acciones domésticas cotidianas y que he registrado a través de un método de investigación que, indudablemente, ha sido un eje vital; la autoetnografía. Ésta propone estudiar situaciones y experiencias de las cuales el investigador forma parte, hallándose en la esfera íntima y contextual de quien investiga, donde la experiencia situada toma un papel imprescindible y fundamental. La autoetnografía se ubica en "la perspectiva epistemológica que sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que le toca vivir a esa persona, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia" (Blanco, 2012, p. 55). Dicho método me posibilita ensayar la inclusión de ejercicios de escritura autobiográfica que evidencian y revelan problemáticas maternas de mi contexto inmediato. En este sentido, sí incido en la autobiografía y enuncio frecuentemente desde el "yo", no hablo solo desde Karina, sino desde otras madres que puedan sentir identificaciones y ensayarse desde este espacio. Lo escribo porque me pasa a mí y a muchas más.

Soy consciente de que hablar principalmente desde mi experiencia y la especificidad de una posición puede entenderse como una posible exclusión de otras maternidades, las cuales no están determinadas desde la interseccionalidad de la que escribo. La realidad es que no podríamos dar cuenta de la maternidad si no hacemos conciencia de cómo ésta se teje en una trama de identidades. Sin embargo, creo que la problemática que despliego contribuirá a concebir la maternidad como un fenómeno complejo y contextual, para así fracturar imágenes esencialistas que discurren entre el estigma y la redención de lo materno. Confío en el conocimiento como una epistemología de la parcialidad sin caer en el relativismo fulminante, como una voz entre muchas, no como una verdad válida universalmente. Dar cuenta de la parcialidad es reconocer otros saberes, así apuesto por un conocimiento fragmentario a través de la escritura y la colectivización de las experiencias maternas, donde solo el diálogo puede interconectar nuestras realidades. Espero que lo que propongo sea un conocimiento susceptible de ser apropiado, expandido, y sobre todo vinculado a otros saberes y haceres para ser transformado.

Reflexionar sobre la experiencia materna y sobre el acto fotográfico en relación con mi hija e hijo ha sido un proceso incesantemente complejo, repleto de confrontaciones, de inquietudes y de descubrimientos, que me ha obligado a buscar una forma de reflexión visual capaz de articularlos. Hablar desde —y sobre— la relación de los cuerpos durante la creación de imágenes me obliga a buscar una forma distinta y honesta de expresar y exponer tanto los resultados a los que he llegado como el proceso de esta investigación. En las páginas siguientes podrán encontrarse imágenes, pasajes anecdóticos y argumentativos; todos ellos como distintos lugares desde los cuales puedo enunciar mi voz y también la de otras mujeres que han sido parte de este proceso. Se encontrarán, de la misma manera, nombres recurrentes; son Fabio y Julieta, mis dos hijos mellizos. Estas páginas son un lugar de desencuentros, disensos, habitaciones de confesión de una madre a otra, de una madre a una hija, espacios que ponen en perspectiva lo que significa la maternidad en nuestras vidas.

2. CONTEXTO

La distancia crítica necesaria para incitar a una reflexión sobre la maternidad y su representación se ha promovido principalmente desde los feminismos. A partir de los años sesenta y setenta surge la discusión sobre nuevas posibilidades del ejercicio maternal, abriendo un espectro que, incluso,

cuestionó el ser madre desde posiciones no institucionalizadas como la homosexualidad y las familias monoparentales. En 1976 [2019], dentro del contexto estadounidense, Adrienne Rich publicó *Nacemos de mujer*, donde propuso entender la maternidad en dos instancias, las cuales aún hoy considero vigentes y prudentes: como institución social y como experiencia singular.

La maternidad como institución ha sido capaz de conformar una imagen hegemónica sostenida por una serie de paradigmas biologicistas que han resultado en concebirla como una condición instintiva, ineluctable e inherente a las mujeres, a la cual —aún en la actualidad y en ciertos entramados sociales como el contexto mexicano— seguimos ligadas a ella. En realidad, se trata de un andamiaje simbólico muy denso en el que se articulan niveles del orden de lo biológico, lo cultural, lo psicológico, lo religioso y lo político, haciendo que su estudio sea una tarea sumamente compleja (Ávila, 2015). Dicha imagen se ha construido a partir de la cohesión con otras instituciones como la familia nuclear, la heterosexualidad y la religión; vinculadas a la estructura coercitiva que el sistema patriarcal ha establecido. Por otro lado, la experiencia, de acuerdo con Rich (2019), son aquellas vivencias particulares de cada madre atravesadas por diversos factores como la cultura, la raza, la edad, condiciones económicas y por la misma institución de la maternidad. Entenderla desde la interseccionalidad, —tomando el término de Kimberlé Crenshaw (1991)—, es decir, desde las condiciones superpuestas que una mujer puede atravesar, me llevó a comprender y reconocer que en toda experiencia materna existe una tensión y una graduación entre ambas, ninguna discurre fuera de la institución ni tampoco es absolutamente determinada por ésta. La imagen hegemónica, como parte de esa maternidad institucionalizada, es un ideal que plantea estándares de una aparentemente correcta forma de maternidad que las mujeres estamos interpeladas a acatar, aunque las relaciones y las formas de maternar se escapen de esos estándares en la práctica. Es, precisamente, ese desfase entre lo ideal y lo vivencial lo que frustra e invisibiliza los haceres que nacen de necesidades entre la madre, la cría y el entorno.

Si bien ciertos feminismos, en diferentes condiciones geopolíticas hicieron visibles imágenes de maternidades que se resistían a la hegemónica y que exigían una reconfiguración de la institución para repensar las relaciones íntimas maternofiliales, también han existido posturas radicalmente negadas a la condición materna, las cuales la concibieron incompatible con el pensamiento feminista, y que aún hoy generan fuertes repercusiones en las experiencias situadas. En cuanto al contexto mexicano se refiere, es necesario precisar ciertos eventos y condiciones demográficas, que nos otorgan claves para comprender la consolidación de un feminismo urbano influenciado por el pensamiento de igualdad, donde el matrimonio y la crianza supusieron una opresión.

En 1916 y 1917 se celebraron los primeros congresos feministas, donde se discutieron problemáticas sobre el acceso igualitario a la educación, la posibilidad del sufragio femenino y las obligaciones legales del matrimonio. El objetivo que se perseguía era que la mujer mexicana "moderna" fuera capaz de independizarse, desenajenándose del tutorado matrimonial (Valles, 2012). Dichos congresos tuvieron lugar entre mujeres con acceso a la educación, en su mayoría eran profesoras en activo, una de las pocas actividades públicas que las mujeres podían ejercer en ese momento y que por supuesto se consideraba una actividad de élite pues el 75% de la población era analfabeta. La selecta muestra de participantes en dichos congresos hacía evidente una equiparación entre el valor que tenía una mujer y su capacidad de demostrar injerencia en la vida pública. Afortunadamente las exigencias derivadas de estos congresos y de otros movimientos sociales, obtuvieron resultados y comenzaron a otorgarse derechos civiles históricamente negados, ejemplo de ello fue el acceso a una educación no solo abocada a las tareas domésticas sino al desarrollo de conocimientos relacionados con oficios y profesiones en el ámbito público y que requerían de capacitaciones formales. Igualmente se esbozaron las peticiones que dieron paso, décadas después, al sufragio femenino que se ejerció por primera vez en 1955.

Aunado a la creciente necesidad de las mujeres por acceder a otras actividades y derechos, es oportuno mencionar el éxodo rural que se ha vivido en México y que se dio en mayor medida a partir de la década de los cincuenta (Arizpe, 1983). Durante dicha época las políticas de desarrollo estimularon la industrialización y centralización del país, lo cual incitó a la población campesina a trasladarse a

las grandes urbes, principalmente a la capital, —muchos otros saliendo de México hacia Estados Unidos—. Familias completas y jóvenes atravesaron una etapa migratoria que prometía acceso a la educación y a mayores recursos económicos. La migración como un proceso de cambio de residencia, pero también de ocupación influyó en el rol de las mujeres, y por lo tanto en su pensamiento. Las siguientes generaciones cuestionaron en mayor medida el papel de sus madres y abuelas; emergía el deseo por acceder a la universidad y a la profesionalización, así como una disidencia a amoldarse a la figura de mujer campesina sujeta al marco matrimonial, madre y habitando, solamente, el ambiente doméstico y privado. Se experimentó un cambio de paradigma, rechazaban encarnar lo que la otra generación representaba, y se instaló ampliamente entre migrantes y no migrantes la aspiración a convertirse en mujeres profesionales de urbe. Este ha sido el caso de muchas de nuestras familias, de aquellas que procedemos de la vida rural y que nuestros abuelos se trasladaron a la ciudad, para que no repitiéramos una historia que les parecía indeseable —entre otras razones—. Así, comenzaba a afianzarse un concepto de bienestar ligado a la industrialización y el capitalismo denostando el campo, el cual a veces no les alcanzaba para sostener a la familia.

A la luz de estos fenómenos, aunque no los únicos, es entendible que se continúe persiguiendo la equiparación a la norma masculina y que las ideologías de igualdad sigan permeando en algunos de los feminismos contemporáneos, especialmente los desarrollados en el contexto urbano, ya que la igualdad de derechos, empleo y acceso a la educación no se ha alcanzado de manera satisfactoria. En su mayoría, las posturas hacia la maternidad desde estos espacios son contundentes; se oponen a ella y la rechazan porque en el entramado social las madres no son reconocidas como cuerpos con valor. Dentro de este pensamiento se sigue replicando, inconscientemente, la concepción patriarcalizada de maternidad, pues a sus ojos somos un cuerpo que reproduce, pero negado de carácter intelectual, un lugar donde se gesta la alienación patriarcal que sigue perpetuando la subyugación de la mujer mediante el matrimonio y la familia. Una postura tampoco despreciable, ya que hemos de aceptar que el arquetipo que une maternidad, crianza y familia heteronormativa no se ha podido abatir y parece que el mandato de convertirse en madre sigue tan arraigado e imperante en nuestro contexto que su abolición se ha convertido en la única forma insurrecta de lucha para algunas mujeres.

Sin embargo, debemos estar conscientes de que la institución de la maternidad es capaz de reconfigurarse. Por lo tanto, es pertinente preguntarnos en qué medida dicha postura se está convirtiendo en una nueva imagen dogmática e institucionalizada. Si bien es cierto que la maternidad se impone como una etapa inexcusable que limita nuestras experiencias como mujeres, es necesario considerar que también la deseamos. Proponer otra imagen de lo materno que tienda a ser igualmente normativa y que no tome en cuenta ni la experiencia ni los deseos de las mujeres no será capaz de agrietar lo que hasta ahora hemos asido como maternidad, por el contrario, la refuerza al considerarla la única posibilidad. La abolición de la maternidad y la despolitización que conlleva por considerarla como una posición sumisa y de poca capacidad crítica al ser ejercida desde lo doméstico por un cuerpo reproductor históricamente oprimido, es una respuesta polarizada e insuficiente ante el entramado ambivalente e incluso paradójico que se vive en la experiencia.

Más allá de la abolición debemos ser conscientes de las condiciones neoliberales y patriarcales a las que la maternidad está sujeta y que se disfrazan tanto de una imagen arcaica de madre sumisa y sacrificada, como de la madre profesional que todo lo puede a costa de su salud, y también como la de mujer que decide no serlo por primar su desarrollo profesional. Este deseo insurrecto se disfraza con otras condiciones neoliberales impuestas; por ejemplo, el hecho de que todas debemos producir en el ámbito público y ser exitosas en ello. No todas las madres entramos al campo laboral como demostración de que hemos conquistado el mundo público del que nos han privado. Bajo la opresión neoliberal, trabajar se erige como una necesidad vital para generar ingresos y sostener —a veces solo en los aspectos más básicos— a la familia. En México algunas mujeres que quieren ser madres no pueden darse ese "lujo" porque no existen ni siquiera garantías de una licencia por maternidad, tampoco empleos que reconozcan la capacidad y deseo de las madres a cuidar y criar. Ser madre implica el despido —o la no contratación— y menos ingresos, es decir, una vida precaria para la madre y cría. Es demasiado ingenuo culpar a la maternidad por sí misma, cuando el problema radica

en cómo ésta es percibída y organizada socialmente. El deseo materno se avasalla ante la necesidad económica. Reimaginar la maternidad exige también mirar hacia esas experiencias reprimidas por no encontrar los medios necesarios para desplegarse dentro de un sistema capital neoliberal que precariza la vida y que coexiste con una situación negacionista del deseo materno.

Si bien el aumento de la incorporación de las mujeres en el mundo laboral ha tenido repercusiones en la legislación, no se han pronunciado leyes para una maternidad digna, y a la cual puedan acceder todas. Es importante señalar que en México más de la mitad de las personas ocupadas pertenece al empleo informal (INEGI, 2020) y por lo tanto la seguridad social les está negada. De acuerdo con el artículo cuarto constitucional del Consejo de Salubridad General, todas las personas tienen derecho a la protección de la salud, la realidad es que no todas pueden ejercer efectivamente este derecho (Congreso Constituyente, 2021). Las mujeres en este sector no cuentan con las 14 semanas de incapacidad laboral pagada, ni servicio médico en el parto y puerperio, tampoco con la posibilidad de una estancia infantil para sus hijos e hijas. En estos casos es vital recurrir a otras alternativas para resolver la atención, orillando al empobrecimiento o a la carencia total de estos servicios. Y aun cuando se cuenta con el servicio médico, ya sea público o privado, la atención médica es ostensiblemente violenta y sin escrúpulos. Se urde la idea de que la etapa gestacional es una enfermedad que debe ser medicalizada y tratada desde la clínica. México es uno de los países donde más cesáreas se practican sin justificación[28]; obtener ganancias es el único objetivo de estas intervenciones, incluso bajo argumentos engañosos haciéndole creer a la madre que es incapaz de parir.

Por otro lado, tampoco podemos obviar que la madre es aún la designada con la función de sostén, donde los cuidados son una obligación exclusiva y solitaria, privada de lazos afectivos y comunitarios, exentando de responsabilidad a otras partes, como al otro progenitor y el sistema público y privado. Esta es una de las razones por la cual —desde ciertas perspectivas— la maternidad se percibe como un lastre. En abril de 2019, el gobierno federal decidió recortar y cambiar la modalidad de subvención a las estancias infantiles, una medida intransigente que ha supuesto estragos profundos en las familias, reduciendo los cuidados por parte del estado y ampliando la responsabilidad a los familiares —principalmente a las madres—, a veces empujándolas a pagar por el servicio privado o desertando de sus empleos para dedicarse a los cuidados, aunque ellas no lo quieran; haciendo que éstos se entiendan como una actividad impuesta y no elegida. Esta elución afianza la noción de que cuidar debe estar relegado a la "responsabilidad personal" y debe ser resuelto por los medios de cada familia. Es obvio que asumimos la crianza y los cuidados desde sus acepciones patriarcalizadas y capitalizadas, cobijados por un sistema público que pretende librarse de ellos y cuando una madre elige llevarlos a cabo se arriesga a la pobreza o es estigmatizada por no cumplir con la ideología de la meritocracia; se cree que una mujer productiva no debe desperdiciarse en esta actividad. Agregando que todo se vive bajo un contexto urbano aislado de redes de apoyo y altamente competitivo que aumenta de manera incesante la inestabilidad laboral, haciendo que los cuidados sean una actividad forzada en ciertas circunstancias, pero inaccesible en otras.

La maternidad se vive como un abigarramiento de fuerzas sociales y políticas a veces polarizadas, es una mixtura difusa y fluctuante. Desde diferentes instancias surgen discursos maternos potentes, totalizantes y asfixiantes. La multiforma del neoliberalismo sigue sometiendo el cuerpo de las mujeres ahora bajo otros estándares que aparentemente pueden ser subversivos. La experiencia materna se basa en negociaciones que discurren entre estrategias de insubordinación para reformular la maternidad normativa y entre acatamientos parciales, es decir encajando, fragmentariamente, con lo que dicha hegemonía impone. No obstante, si desde algunas perspectivas la maternidad se ve como una obediencia y un lugar de pérdida debemos estar más atentas a cómo dentro de ésta se pueden dar las condiciones para reorientar el concepto de cuidados y crianza, no solamente como una actividad forzosa. El contexto ambivalente —que impone maternidades pero también las expropia— exige repensar cómo desde una posición de posible enajenación y que ha servido histó-

28 Para un panorama más amplio, recomiendo revisar el siguiente enlace, donde se recogen algunos datos estadísticos de este problema https://www.nytimes.com/es/2017/08/28/espanol/america-latina/una-epidemia-de-cesareas-innecesarias-en-mexico.html

ricamente al poder patriarcal, puede presentarse una reapropiación de nuestros cuerpos y prácticas que no se pongan a su servicio sino que desacaten tales estructuras, recuperando la maternidad como una elección y así podamos desplegar estrategias capaces de reimaginar otras formas de criar y ser madres haciendo frente al sistema neoliberal, donde la infancia no sufra las consecuencias de una forma adultocéntrica y obligada de ejercer los cuidados.

3. MIRAR PARA PROTEGER Y DISCIPLINAR

Desde que supe que estaba embarazada me envolví en una travesía por el control del cuerpo de mi hija e hijo, primero a través de ecografías y posteriormente de la vigilia. Desde el vientre materno hijos e hijas son mirados y cuando nacen, enseguida se presenta la necesidad de ver aquello que el cuerpo gestó durante meses, de mirar lo que aparentemente nos pertenece —pensamiento derivado de una maternidad patriarcalizada de la cual no siempre estamos conscientes—, donde las relaciones maternofiliales giran en torno a la posesión dominante. Hacemos nacer a nuestras crías en la imagen, incluso antes de parirlas. La imagen intrauterina surge como una realidad a la que nos aproximamos por una necesidad de mirar, no solamente como un requerimiento médico. A través de los monitores del consultorio vemos la imagen en vivo de una realidad inasible e irreconocible, la pantalla crea una realidad alternativa —aunque filtrada— donde ellos han nacido. Ya no conservan su derecho a no ser vistos; el único lugar íntimo que podemos habitar es llevado a lo visible, desde la primera vez que convertimos a nuestros hijos e hijas en imagen pierden su cualidad de ser desconocidos. Yo, desde ese momento, los obligaba a revelarse y los hacía instalarse en el mundo de la imagen, desde que los vi en mi útero los poseí, tal vez sin la legitimidad de hacerlo. La continua visibilidad es una de las condiciones para ejercer control sobre algo o alguien, no es en vano que Gerard Wajcman (2011) encuentre en la opacidad la cualidad imprescindible para considerarnos un cuerpo político. No ver al otro significa que está fuera de nuestro dominio; la mirada se ha convertido en un medio de conquista.

Una mirada que no se agota tras el nacimiento, pues la necesidad de mirar su cuerpo de manera exhaustiva —por placer o curiosidad— sigue presente y posteriormente mutará en alianzas de visualidad y control. Después de convertirme en madre y durante varios meses, dormimos con las lámparas de la habitación prendidas porque no podía dejar de mirar a Julieta y Fabio, me aterraba que algo les sucediera. La muerte de cuna se convirtió en una pesadilla recurrente. Mirarlos me daba la sensación de que los protegía; verlos y constatar que respiraban era un alivio. El hecho de que los padres y madres casi no durmamos los meses posteriores al nacimiento de un bebé se debe más a nuestro deseo por observarlo que a sus necesidades básicas. Desde ese momento, la mirada y la protección parecieran afianzar un pacto ¿Qué es mirarlos y qué es protegerlos? ¿Es posible proteger a través de la mirada? Me obsesioné, desde el conocimiento de sus existencias, por mantenerlos seguros. Tener el control de un entorno que podría dañarlos derivó en mirar en todo momento, y más que eso en vigilar. El inicio de mi proceso materno lo experimenté como Argos Panoptes en carne propia, mi trabajo era ser la guardiana de los cien ojos.

De acuerdo con Martin Jay (2007) hay un problema entre la permeabilidad de los límites del componente natural y cultural de lo que llamamos visión, no existen indicios claros que formulen una explicación sobre desde y hasta dónde actúa nuestro contexto y en qué medida es un proceso puramente fisiológico. En este sentido, el concepto de *visualidad* desde los Estudios Visuales da cuenta de la visión como una práctica adherida a una dimensión social y cultural, un constructo que no es natural ni inocente, y que por lo tanto está ligado a un entramado complejo donde se articulan áreas de nuestra realidad que determinan —al mismo tiempo—, nuestra experiencia en el mundo a través del mirar. Asumiendo ello, es imprescindible preguntarnos cómo se construye la mirada materna cuando estamos inmersas en un contexto que regula ampliamente nuestra función. Si la mirada es un constructo social, hemos de aceptar que, dentro de la maternidad, como una etapa sumamente reglamentada, estamos inclinadas a mirar de formas igualmente normativas y que arriesgadamente

pasan desapercibídas por considerarse naturales. De hecho, parece aventurado rastrear un componente natural en la mirada de madre, pues normalizaría algunas prácticas visuales que han sido legitimadas por posiciones de poder bajo una narrativa patriarcal y capitalista, que fiscaliza las acciones y narrativas fuera de esas lógicas. Asimismo, resultaría en el refuerzo de la imagen hegemónica vinculada con la predisposición biológica de las mujeres al deseo materno.

Más allá de si existe deseo materno y del amor que podemos sentir hacia nuestros hijos e hijas, la madre está cumpliendo con un trabajo que socialmente se le ha adjudicado, el cual debe cumplir a cabalidad; miramos argumentando protección, pero como un acto de vigilancia vehemente. Una forma de mirar comprometida con la responsabilidad exclusiva de los cuidados que repercute directamente en las relaciones íntimas entre madre y crías. Así, la mirada exhaustiva de madre no es un acto de protección instintivo y tampoco es totalmente producto del amor —el cual ha estado ligado a la imagen hegemónica de madre—, sino que es una práctica sujeta a un paradigma de comportamientos regido por imágenes normativas que entrañan funciones y roles. Nuestro rol está guiado por un decálogo del deber ser; creemos que somos poseedoras y responsables de una vida, de un cuerpo, y que ello merece adoptar el panoptismo como método.

Es prudente en este contexto cuestionarnos ¿cómo se comportarán hijos e hijas al tomar conciencia de ser blanco de los cien ojos de la madre? Si como lo expresa Michel Foucault (2003), el poder es conducir la conducta del otro, ¿qué poder tiene la mirada de madre sobre ellos? Cuando Foucault habla de la microfísica del poder, nos dice que las relaciones de poder más fundamentales están desarticuladas fuera de los espacios canónicos del Estado y del derecho (Bernini, 2018). El espacio del hogar, de la crianza, es uno de ellos. La madre se legitima a sí misma como una figura de autoridad con el objetivo de formar "buenos hijos" y protegerlos, dicha tarea provoca una relación que exacerba el dominio sobre la infancia, donde la mirada no es solamente un acto de reconocimiento y apego a la cría. ¿Cómo desentramar la alianza entre protección, control y mirada que se adhiere a las madres como un rasgo natural? Esbozar una respuesta requiere primeramente identificar la relación del poder con el cuerpo. El poder opera "sobre una acción, sobre acciones actuales, o bien sobre posibles acciones futuras o presentes" (Foucault, citado en Bernini, 2018, p. 20). En este sentido, el poder no es actuar violentamente sobre la descendencia sino conducirlos haciendo uso de sus propios medios, objetivo al cual la vigilancia ha servido de manera automática. Las madres sometemos un cuerpo a partir de ese mismo cuerpo debido a su continua visibilidad.

Podemos definir la vigilancia como una práctica visual que faculta un sistema de control sobre el cuerpo y la representación del otro. La labor de formar "buenos hijos" es el eufemismo de formar cuerpos dóciles. Así, la crianza se concibe como un proceso de domesticación que se le inculca a la maternidad como sistema de valoración. Somos mejores madres en tanto que demostremos la capacidad de "cuidarle", haciéndole contener sus impulsos indómitos y sus gestos no civilizados que lo ponen en riesgo y que también pueden llevarlo a la exclusión social; inhibimos su movilidad y el ímpetu que caracteriza a la infancia. Para ello nos servimos de la disciplina, una técnica para el ordenamiento de la multiplicidad humana, un "procedimiento técnico unitario por el cual la fuerza del cuerpo está con el menor gasto reducida como fuerza política, y maximizada como fuerza útil" (Foucault, 2003, p. 204). Durante la crianza, ésta es utilizada como una vía para garantizar que nuestros hijos e hijas entrarán a un espacio público adecuadamente, —dicho coloquialmente— que sabrán "comportarse". Las madres apostamos nuestros esfuerzos por educarlos, dónde educación es someter y civilizar a través del disciplinamiento. Cuando la mirada disciplina un cuerpo, éste se reduce a una función de utilidad, se efectúan estrategias que parecen inofensivas para disminuir el potencial del gesto y el movimiento. La disciplina es un medio para garantizar la integridad del cuerpo de nuestras crías, donde se promueve la inseguridad como una forma de gestión de sus vidas. Se instala la creencia de un peligro inherente si el propio cuerpo no es contenido; tratamos de controlarlos y protegerlos de sus propias fuerzas.

Al convertirnos en madres nos enfrentamos a un cuerpo nuevo, un recién nacido vulnerable que aparentemente se formará bajo nuestras decisiones y cuidados, y que a los ojos del sistema patriar-

cal neoliberal es visto como un cuerpo dócil en potencia, y para ello debe ser transformado, perfeccionado y sometido. La crianza es —en cierta medida— la etapa inicial que reglamenta su actuación, atándolo a parámetros aceptados socialmente, donde se inculca el "lenguaje domesticado, censura naturalizada, [...] a la par con la domesticación del cuerpo que excluye cualquier manifestación excesiva de los apetitos o de los sentimientos (tanto los gritos como las lágrimas y las gesticulaciones) y que le somete a todo tipo de disciplinas y de censuras con objeto de desnaturalizarlo" (Bourdieu, 1985:61). La infancia se concibe como la etapa civilizatoria en la que debemos borrar toda huella de salvajismo de su cuerpo. La empresa de convertir al niño o niña en un adulto civilizado es una pretensión que niega su capacidad de construirse como un cuerpo político.

La maternidad se ha subordinado para servir a este propósito otorgándole al hijo o hija directrices sobre una forma meticulosamente definida de relacionarse y comportarse, que son definidas desde un cúmulo de identidades que se le depositan y que lo acotan a ciertos ideales, incluyendo el género, la raza, la clase, entre otras y mitigando todas aquellas que se fugan de dichos parámetros. El hijo o hija comúnmente confía en la primera imagen que la madre forma de él. En este sentido, la mirada materna es decisiva al ejercer una dirección que pretende limitar su injerencia política; se modela su imagen y su cuerpo se define, parcialmente, desde esta interacción, determinando la manera en la que éste se insertará socialmente, en cómo se tratará a él mismo y a los demás. Sin embargo, es prudente cuestionarnos qué cuerpo emerge a partir de este proceso vigilante, y en qué medida tal dirección de la mirada de madre surte efecto. Si bien, el hecho de estar sumamente acostumbrados a la mirada configura un nuevo cuerpo unido a la visualidad, —no obviando la acepción de este último término como una coyuntura entre el poder y la autoridad—, no podemos aceptar que la madre tiene toda la soberanía sobre el cuerpo de su prole y que los conduce totalmente sin verse ella afectada.

Si bien, la vigilancia como una práctica visual de control es posible bajo la negación de la reciprocidad de la mirada, en la maternidad y crianza se busca. El apego —en mayor o menor medida— que una madre tiene con su hijo o hija, está construido bajo una mirada comúnmente correspondida. Así, la mirada se erige con una doble naturaleza, no solamente es vigilancia sino también un vínculo que actúa en uno y otro sentido. Nuestra mirada afecta y es afectada por ese cuerpo que nos conmociona, observarlo mientras somos vigilantes no está separado de nuestra emoción, pareciera que la mirada que controla es razón pura; sin embargo, continuamente se sorprende apasionada. Georges Didi-Huberman (2016) declara que las emociones son movimientos, acciones que nos ponen fuera de nosotros mismos, nos conmueven y por lo tanto también nos transforman. Esa mirada es entonces capaz de cambiar la constitución del que es visto pero también la del que ve. Entramos en otro estado de la mirada, donde ésta no solo es funcional.

El ojo no está separado de otros sentidos, la mirada que vigila y disciplina no es inamovible, se ve impregnada y conducida por el placer de ver su cuerpo, donde la docilidad juega un papel indispensable; un cuerpo dócil y quieto es más susceptible de ser atrapado con la mirada. Así, no solo incentivamos tal docilidad por su "bienestar" o para definir su inserción política como cuerpos delimitados, sino también por el deleite de lo que éste significa ante nuestros ojos. Se construye una mirada vigilante afectada sensualmente. Es una mirada que toca, un deseo escópico incontenible de agotar la visibilidad del hijo o hija. De cierta manera, dicha mirada es una exaltación de la vigilancia, llevamos la necesidad de ver a otro nivel, que se aleja —paradójicamente— de lo visible, a veces observamos tan de cerca que se vuelve indescifrable. Pareciera que nunca estamos en la distancia adecuada, en la cercanía hay embeleso y en la lejanía dominio.

La mirada de madre, —esta mixtura entre vigilancia y mirar por placer— parece ser una estrategia para ejercer una convivencia donde las dos realidades, tanto la materna como la infantil, empaten y funcionen. Éstas se han concebido como dos etapas que solamente pueden unirse bajo un esquema polarizado; amor o violencia, el primero adscrito a la buena madre ejemplar y el segundo a la madre desnaturalizada. La crianza es un ejercicio que requiere partir del reconocimiento de las diferencias entre madre y cría, sin embargo, se pretende comúnmente lo contrario; la asimilación de la niñez a una experiencia adultocéntrica a través de un andamiaje jerárquico y autoritario. El consenso que

se persigue evidencia la moción de negarle a la diada la posibilidad de politicidad, y de conformarse como cuerpos políticos desde las relaciones íntimas que sostienen. Debemos tomar en cuenta que la política solo ocurre cuando el consenso es interrumpido, cuando dentro esa realidad se reconoce la diferencia, el desacuerdo y existe la oportunidad de oponer otra configuración a dicha realidad. La política necesita que una manera de describir la situación común y de contar a sus participantes se oponga a otra y que se oponga significativamente (Rancière, 2010:11). De esta manera, procurar el consenso plantea un tipo de control y donde realmente se presenta la política es en la interrupción de la organización impuesta por la madre, en el desafío a esa mirada coercitiva. Entonces ¿cuándo se presentan esos momentos políticos? ¿Cómo se ven? En la realidad de las relaciones maternofiliales existe una fuerza de disenso, en la cual hijos e hijas comienzan a ensayar nuevas posibilidades que no han sido contempladas por la madre, donde se sienten libres de practicar y experimentar un mundo diferente huyendo de la docilidad que se exige a su cuerpo.

4. EL ACTO FOTOGRÁFICO COMO CONTROL DEL CUERPO

De manera persistente cruzamos una delgada línea donde la necesidad de mirar a los hijos e hijas se torna extenuante. La mirada disciplinadora y excesiva con la que la madre se relaciona con su descendencia, con la que cree ordenar y proteger, así como la mirada conmocionada que encuentra el placer en ellos, se subvierte y aquello que se procura como cuidados, deviene en servidumbre. Somos vigilantes y sirvientes, pues cuando se vigila a alguien en demasía, éste termina por depender de ese hecho. Comencé a hacer fotografías en los momentos de más cansancio y hastío que ejercer los cuidados me provocaba, cuando sentía perdida mi posición de madre que mira con voluntad y me veía inmersa en un reclamo constante por satisfacer las necesidades de dos pequeños que no dan tregua. El objetivo fue en principio puramente intuitivo: distanciar nuestros cuerpos y contener su movilidad. Dichos momentos nacieron como respuesta y estrategia para asumir la obligación de los cuidados y la responsabilidad de ser la figura principal de sostén físico y psicológico, —y evitar en el proceso— el exceso de fatiga que ello conlleva. Las preguntas derivadas de estos actos fotográficos, me permito llamarlos así, iniciaron inmediatamente. ¿Cómo cambia la noción de los cuidados cuando miramos a través de la lente? Es decir, ¿mi mirada aún los protege, los vigila? ¿Qué me da a mí como madre mirar a través de la cámara? La presencia de ésta permite mantener un orden que los protege, lo cual deriva de cómo el acto fotográfico plantea en todo momento una relación ineluctable con el referente. Una relación que en este caso tiene resultados cercanos a la mirada vigilante, pero en un acto escópico subvertido por la cámara misma, pues hemos de aceptar que la cámara nos da ciertas posibilidades, pero nos quita otras. Nos acota el mirar y nos guía en cómo hacerlo. La mirada de la madre se transforma en un eje en el cual se construye la imagen y se organiza, a través de ésta se produce un espacio de visión sobre lo que implica la corporalidad del hijo.

Aunque las primeras sesiones pasaron desapercibídas para ellos y no se percataron de inmediato de lo que implicaba una relación mediada por la cámara réflex; con el tiempo comenzaron a comportarse bajo ciertas lógicas dictadas por dicho acto. Continué con el ejercicio de forma insistente. Los acostumbré desde muy temprana edad a sentirse fotografiados. A partir de su primer año de vida entendieron que dichos actos exigían —de alguna manera— separarse de mí y el aparato para que su

imagen pudiera ser capturada. La distancia en la fotografía se ha concebido como un sinónimo de objetividad, existe la percepción de que ver de lejos no afecta ni al mirado ni al que mira, ni siquiera a la escena que se fotografía. La imagen fotográfica parte de un imaginario tecnológico aunado a la objetividad del registro científico, a través del visor el ojo queda suspendido de la escena que funge como objeto de conocimiento y es a partir de éste que se consolidan las distancias normativas que garantizan la obtención de un conocimiento objetivo; como si la lejanía misma fuera capaz de romper relaciones. Las prácticas etnográficas llevadas a cabo en el siglo XIX han sido un ejemplo de ello. Persiguiendo el rigor científico se utilizó el registro documental para sostener una estructura que demarcaba jerarquías de conocimiento y de razas, donde los sujetos fotografiados eran solamente un objeto a estudiar; una alteridad fuera de las lógicas del entendimiento eurocéntrico que debía ser representado a través de una técnica que prometía su objetivización y por lo tanto su estudio y comprensión. Para mí, la distancia implicaba eso mismo, un alejamiento a lo incomprensible de la infancia, al mismo tiempo que un estado en reposo.

Me serví de la fotografía como una práctica colonialista —de lo cual no caí en cuenta inicialmente— que me permitió tomar distancia gracias a la estructura de poder que es capaz de imponer, donde el fotógrafo se erige como la figura dominante, quien a través del obturador "limita, encuadra, pone en perspectiva lo que quiere coger" (Barthes, 2018, p. 31), es decir al retratado, percibiéndolo como una otredad minimizada. Ver desde detrás de la lente y tener el control sobre la imagen del otro es de lo que me aproveché como madre fotógrafa. El acto fotográfico permite asir al otro no por el cuerpo mismo sino a partir de su imagen. A través del obturador se cosifica al referente para atraparlo, la posición de quien sostiene la cámara aparentemente es la del poder, pero bajo la condición de que también está siendo mirado por los fotografiados, "[...] sujetos devenir objetos" (Barthes, 2018, p. 32). Un objeto entendido en su cualidad de quietud e inerte. En ese sentido percibía cómo su conmoción se veía coartada bajo la presencia de la cámara y el ímpetu infantil de sus cuerpos se aplacaba. De manera inmediata cuando se sentían en presencia de la cámara se transformaban por adelantado en imagen, entrando en una dimensión que les coartaba sus movimientos, se concebían menos libres, más mirados y yo comenzaba a conducir sus cuerpos, a inmovilizarlos y protegerlos incluso de ellos mismos.

Aunque la cámara ha implicado una posición de dominio para quien la posee, cabe preguntar, ¿cómo los fotografiados nos devuelven la mirada? Miraba a mi hija e hijo a través del visor y ellos me daban una mirada devuelta, se aseguraban, que efectivamente, los viera. Cabe mencionar que yo como madre casi nunca he estado dispuesta a hacerme ver en las fotografías, siempre me planto del lado que mira a través de la lente, ratifico la posición de vigilante, protejo la intimidad del goce que provoca mirarlos. Estoy presente, pero me oculto, establezco distancia, solo los observo, hago constantemente *zoom* para anular el espacio entre nosotros. Sin embargo, aunque yo no tenga disposición a hacerme visible, ellos me incluyen en la imagen a través de su mirada; miran hacia mi ojo revestido de cristal, a veces, frontal y directamente, en otras ocasiones de manera furtiva. Es como un fuera de campo que evidencia una relación y que más allá de lo que se ve literalmente, hay una presencia latente. Y si la mirada fuera poco, a veces transgredían la distancia impuesta por la cámara, tomaban mi mano, interactuaban físicamente conmigo, haciéndome visible en el espacio de representación fotográfica. Se presenta así una tensión entre lo que encerró el encuadre y lo que quedó fuera, entre la lejanía y la cercanía. Parte de mí entra en mi mirada misma a través de la cámara.

Uno de los aspectos técnicos vitales dentro de tales actos fotográficos ha sido el *zoom*, éste me permitió acercarme cuando no quería hacerlo físicamente, al mismo tiempo que mirar a través del objetivo me permitió continuar con el objetivo de control y protección. Desplazarme a través de la lente me otorgaba cualidades sobrehumanas que como madre deseo; aproximarme a mis intereses concretos, ver detalladamente. Mirar y tocar se mezclaban en esta visión aumentada. Ya no estaba más bajo su demanda, sin embargo, estaba presente mirándolos. Parece que en el acto fotográfico se conjugan ambas posiciones de la mirada de madre; por un lado, la vigilante y disciplinadora y por el otro la insistencia en mi deseo escópico.

En dichos actos, el uso de la luz fue también determinante y significativo. La luz de la que en algún momento estuvieron privados —al menos parcialmente dentro del útero— una ausencia que los guardaba y solo me quedaba ayudarme de ondas sonoras para determinar su imagen, fue reemplazada por la luz dura y focalizada del flash. Un tipo de iluminación con una función deíctica, que demarca, delimita, señala, convirtiéndolos en lo más visible y nítido de la superficie fotográfica. Ello genera una relación forzada y contrastada entre luz y oscuridad, como si esa luz obedeciera a mis deseos y se ciñera fuertemente a su silueta para hacerlos ver, pero también de interrumpir y delimitar el curso de su energía corporal. No obstante, la velocidad del flash solo me permitirá ver a detalle posteriormente lo que ha captado, pues mis ojos son incapaces de aprehender algo en esa fugacidad. El flash a 1/125s les indica la apertura de un espacio y tiempo donde existe la oportunidad de ser otros.

La mayoría de la práctica fotográfica, fortuitamente, se presentaba dentro del hogar, lo cual remite al cobijo e intimidad de la casa; al espacio destinado a los cuidados, pero también al espacio ideal de control. El acto fotográfico dicta nuevas relaciones bajo un contexto espacial donde existe, premeditadamente, dominio materno, pues es la madre quien comúnmente controla, moldea, y delimita los espacios permitidos y seguros. El hogar presenta así una doble condición; protección y encierro. Es ahí donde se encuentran las dos realidades: la de la madre y la de los hijos e hijas. Dicha reclusión remite a la fotografía misma, donde como fotógrafa encuadro y meto una porción de espacio y tiempo en la imagen. Ese es el movimiento radical del acto fotográfico, el gesto del corte, como lo subraya Philippe Dubois (2008), el cual "interrumpe, detiene, fija, inmoviliza, separa, despega la duración, no captando más que un solo instante. Espacialmente, de la misma manera, fracciona, descuenta, extrae, aísla, capta, recorta un trozo de extensión" (2008, p. 147). La fotografía toma una tajada del espacio tiempo que fue. Yo en un gesto único y preciso distanciaba e inmovilizaba a Julieta y Fabio. Cerrar el obturador es la maniobra de corte, del encierro y la contención; pues lo que busco es la ausencia de movimiento, un tiempo fuera de la maternidad y del trabajo intensivo. Clément Rosset (2008) menciona "el mundo de la fotografía es el mundo de lo inmóvil y también del silencio" (2008, p. 32). Un mundo en el cual siento descanso de la demanda de atender necesidades y berrinches, así como de cumplir con la faceta laboral de madre profesional, un tiempo fuera.

Para añadir y siguiendo con la tesis de que la fotografía fija y detiene, Rosset (2008) refiere: "si al paralizarla, la fotografía mata la realidad viva y temporal, entonces resulta que toda fotografía es fatalmente una fotografía fallida" (2008, p. 34). Fracasa porque en su intento de ser mímesis de la realidad nunca será verdadera, porque la movilidad de la vida nunca se puede captar en lo fijo pero lo que yo buscaba en mi maternidad no estaba en la movilidad, sino en lo inmóvil. Mi búsqueda se basaba precisamente en lo contrario; en alterarla. Huía de la realidad moviente. El objetivo no era captar pedazos de realidad, sino atrapar lo que en la realidad no pude obtener. Acudí al acto fotográfico para encerrar a mis hijos en una categoría atemporal, para inmovilizarlos, éste posibilitaba claudicar a una realidad indeseable. Confieso que observo detenidamente las imágenes resultantes y constantemente me invade la pregunta, ¿algún día me percataré, como lo plantea Didi-Huberman (2012), de que "pese a la alegría que proporciona el trofeo, y pese a la frescura, siempre viva de los colores, que esta imagen carece de lo esencial, de la vida, sus movimientos, su batir de alas, sus recorridos imprevisibles" (Didi-Huberman, 2012, p. 16)? Y más que percatarme, ¿será que me arrepentiré de no haber apreciado esa vida, esa movilidad impetuosa de mi hija e hijo?

Una cierta especie de arrepentimiento no llegó muy tarde, pues conforme fueron avanzando estos actos fotográficos caí en cuenta que hice uso de ellos como una estrategia meramente de control de sus cuerpos, donde efectivamente la distancia y la inmovilidad fueron los principios esenciales para su funcionamiento. Sin embargo, aunque se haya gestado como una estrategia coercitiva, con prontitud también noté que ha generado en su devenir nuevas formas de relación entre madre e hijo e hija, abriendo la grieta necesaria para que brote una forma alterna de maternidad. El acto fotográfico es el detonante y soporte de un espacio no solo de contención sino también de juego. Se ha presentado un componente lúdico que parte de mi deseo de producir imágenes, donde la persistente intervención de la cámara ha transformado dichos momentos en una especie de encuentro.

Dicho acto se ha erigido como un dispositivo capaz de soportar una relación no acotada a la crianza hipervigilada ni a la obligatoriedad de los cuidados, sino bajo otras lógicas del entendimiento de nuestros cuerpos que no se basa en la ecuación de posesión y cuidados forzosos, una relación que disloca la posición de madre disciplinadora y protectora, así como la posición de los hijos como cuerpos dispuestos a ser domesticados.

5. EL ACTO FOTOGRÁFICO COMO UN MOMENTO POLÍTICO

Durante las primeras sesiones a través de la presencia de la cámara y del control del espacio donde se generaban las fotografías, los incité a presentarse y comportarse como yo deseaba. Una estrategia con un tinte, cooperativamente policial, —con base en el pensamiento de Rancière (2019)—, siendo *la policía* un reparto hegemónico de lo sensible y por el contrario *la política* un enfrentamiento contra dicho reparto, donde *reparto de lo sensible* implica la separación y asignación de lo que es visible y lo que no lo es, de lo que puede ser dicho y oído de lo que queda en el silencio absoluto (Rancière, 2019). La policía no es una institución ni una función social, es un conjunto de reglas que organizan nuestro mundo generando representaciones hegemónicas que norman lo que puede ser

visto, donde dicha delimitación ampara una exclusión. La política implica reconocerse fuera de esas representaciones y enfrentarse a ellas proponiendo nuevas imágenes.

De esta manera, a través de esos actos traté de que mi hijo e hija se amoldaran a la delimitación de lo que consideramos socialmente aceptable de sus cuerpos, los exhorté a que se comportaran como personas capaces de controlar su ímpetu y excesiva movilidad. Sin embargo, a veces ignoro que son cada vez más conscientes de ellos mismos, de lo que implican sus cuerpos y que no dudarán en usarlo para modificar su propia imagen. Mientras yo quiero mirarlos de una manera, ellos se muestran de otra. Es ahora, que objeto las palabras de Barthes (2018) citadas anteriormente, cuando me percato de que no podemos eludir la energía vital de los sujetos fotografiados, quienes no están absolutamente a nuestra merced deviniendo objetos como él lo expresó. Es imposible olvidar que la cámara implica un acto de producción de imágenes, no sólo de momentos inscritos en una estructura de poder, en las cuales ellos se reconocen, y aún más importante, se proyectan. En el acto fotográfico como lo apunta Laura González: "[...] no se establece la relación convencional entre un sujeto y un objeto, sino entre dos sujetos con mayor o menor injerencia en la imagen. El encuentro es, pues, intersubjetivo: ante el hecho de ser retratada, la persona fotografiada puede responder con una reacción subjetiva que quedará inscrita semánticamente en la imagen" (2008, p. 19). Capté en imágenes algo que pretendí dominar, utilizando la fotografía como una herramienta para sosegar; sin embargo, posteriormente mis hijos comienzan a subvertir esa relación, habitando las imágenes y utilizando el acto fotográfico como una réplica a la estrategia de orden de la mirada de madre.

Si los primeros actos fotográficos, afectivamente funcionaron para contener su desbordamiento suprimiendo su movilidad y capturando la fuerza vital de su cuerpo, más tarde el mismo acto se constituye como una vía de emancipación. Siguen siendo fotografiados, pero utilizan ciertos recursos para desafiar lo que quiero ver: escupen, gesticulan en exceso, se acercan o alejan demasiado a la cámara, se cubren, se esconden, transgreden los límites corporales que les prescribo. Su experiencia frente a la cámara los ha provisto del conocimiento necesario para revertir el acto fotográfico y apropiárselo como una forma de enunciación. Conocen la cámara, la miran de regreso, la esquivan, la manipulan, encuentran su punto ciego, la voltean hacia mí. La conciben como un recurso de agenciamiento compaginado con la potencia de sus cuerpos, lo cual se presenta como un mecanismo de resistencia desde el interior mismo del dispositivo de control, un acto de movilización contra la estructura de organización que previamente establecí.

El acto fotográfico, al ser un espacio que posibilita la apertura para que esto suceda pone de manifiesto que los anteriores esfuerzos de contención no llegan a su culminación ni erigen a éste como dispositivo de control absoluto. La fotografía funciona más bien como un lenguaje y una técnica que permite agenciamientos y reconocimientos, al mismo tiempo que desidentificaciones con la imagen propia. Julieta y Fabio la utilizan a su favor, determinando su apariencia, donde ya no controlo, sino que proporciono las bases para que ellos se reconozcan como cuerpos no limitados a la mirada vigilante de la madre. Transitamos entre una concepción de la fotografía como constructora de cuerpos e identidades y al mismo tiempo como deconstructora. Hija e hijo responden con una reacción que quedará inscrita en la imagen. Lo que percibí, en algún momento, como una forma de indisciplina, donde yo como madre los protegía hasta de ellos mismos en sus gestos impetuosos, por estimarlos como una manifestación de desorden del cuerpo, es ahora una forma de actuación que los reivindica como no dóciles.

En este punto de quiebre, para entender la relación inextricable entre el actuar, el cuerpo y la identidad, considero oportuno reflexionar sobre la teoría de la performatividad de Judith Butler (2002), quien señala que la performatividad es una "práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra" (2002, p. 18). En primera instancia, y más allá de la dimensión de género en que se ha visto envuelta esta teoría, hemos de notar que lo más esencial de ella se halla en un hacer continuo que toma algo como referencia en ese hacer. "La performatividad es un mecanismo lingüístico, social y político que produce aquello que nombra y que, por

tanto, tiene efectos ontológicos y materiales sobre nuestras vidas. Es una práctica que nos dota de identidad, nos configura como sujetos y nos da un lugar de inteligibilidad en el mundo" (Cano, 2014, p. 2). Tal performatividad como un hacer y actuar, no puede sino darse dentro de los límites de una matriz de códigos socioculturales que funcionan como modelos a seguir. Repetir las normas dictadas socialmente da al sujeto coherencia consigo mismo y con los demás, le otorga la sensación de estabilidad; no obstante, esa identidad se puede ver desestabilizada, ya que el proceso performativo está abierto a fallar debido a su repetición.

La práctica performativa que mi hijo e hija han llevado a cabo este tiempo como cuerpos delimitados y aparentemente controlados comienza a tener fisuras, las cuales se presentan con distinción en el acto fotográfico. Esta especie de performatividad subversiva frente a la cámara ha sido posible, en parte, por la repetición incansable del acto fotográfico, siendo una práctica no controlada ni homogénea, sino con grietas que posibilitan la emergencia de conductas, conscientes e inconscientes, no acotadas a la complacencia de la madre, donde ellos exploran y ensayan otras formas de presentarse, al mismo tiempo que cuestionan los límites que les impongo, reconociéndose como cuerpos en acción continua con capacidad de construirse. Construirnos como sujetos es un proceso de aprendizaje performativo abierto a la alteridad, pues la repetición no es ni estable ni inalterable. A su corta edad esa es la forma como me advierten, me expresan que no son míos, lo cual quedará como una cicatriz en la fotografía, evidenciando su forma de sublevación.

De esta manera, es ineludible pensar la imagen fotográfica como un producto que resulta del encuentro de varios protagonistas, entre los que se encuentran el fotógrafo, el fotografiado, la cámara y el espectador (Azoulay, 2010). En la cual ninguno de los participantes puede tener una posición "soberana" sobre lo sucedido ni lo representado. La fotografía que realizo con mi hija e hijo no se puede someter absolutamente a mi punto de vista o a alguno de ellos. Ésta actúa como la suturación de una pluralidad de fuerzas que dictaminan lo que se capta y muestra. Así, el acto fotográfico, ese momento donde la fotografía se confecciona, se revela como —lo que en diálogo con Rancière (2010) he abordado en páginas atrás— un momento político. Es cuando ellos se revelan a la naturalización de la dominación a través de los recursos de su dimensión corporal y cuestionan el orden y la disciplina que yo les presento como indiscutible. El acto fotográfico se vuelve político en la medida en que se erige como un espacio que sustenta el desacuerdo entre la realidad materna y la infantil, alejándose del intento de consensuar y asimilar esas dos realidades.

Si en primera instancia, el acto fotográfico fue un intento de consenso forzado, aprovechando la técnica fotográfica como un mecanismo de poder y sujeción, éste ha mutado y no corresponde más con una estrategia que coopera con el reparto policial. Más allá, dicho acto ha devenido en un territorio transversal que logra constituir experiencias a modo de disenso, cuyo funcionamiento "consiste en desafiar la lógica misma del conteo que distingue a algunos cuerpos como seres políticos en posesión de lenguaje y consigna a otros a la simple emisión de ruido; que señala a unos como seres de decisión y acción y relega a los otros a la esfera pasiva de la reproducción, que considera capaces de sentimientos refinados a unos, y a otros como salvajes atrapados a la mera supervivencia, a algunos capaces de pensar y seguir el ritmo de la época y a otros solo capaces de reaccionar al cambio" (Rancière, 2019, p. 16).

Es posible dilucidar que el disenso, que es lo esencial de la política, surge como una respuesta a divisiones dispares, que efectúan representaciones de alguien desde el otro y para que éste ocurra es necesaria la desidentificación. El disenso involucra la dislocación de nuestras posiciones removiendo las raíces a las que estamos anclados. Es a partir de este proceso de no reconocimiento que mi hija e hijo se construyen y ensayan bajo otras posibilidades, dando pie a lo que anteriormente me referí con performatividad subversiva. La agencia y resistencia del cuerpo, la indisciplina es una forma política de autogestión, a la que mucho tiempo estuve opuesta. Se desidentifican con su posición de cuerpos dóciles sobreprotegidos y dependientes, interpelan su posición en nuestra relación de madre y crías, cuestionan la concepción de su cuerpo como un territorio finito, cerrado, y poseíble, objetan el lugar que les otorgué, el de habitar una niñez indómita e incivilizada que debe

ser contenida y moderada. Un pensamiento que opera bajo una distribución de lo sensible profundamente consensuada con el poder patriarcal y neoliberal, donde la infancia se considera una etapa transitoria que debe ser regida y normada, para que de ella emerjan individuos capaces de articular cualquier expresión digna de escucharse y ser útiles en este entramado social.

Considero que la performatividad subversiva, así como su agencia aunada a su conocimiento y experiencia con la cámara, han funcionado como una forma de discurso político. Sin embargo, para que esa manifestación llegue a mis ojos como política debe haber algo en mí como madre que sostenga ese discurso y que lo reconozca. Yo, como la persona más inmediata que conoce su cuerpo intuyo que ellos reclaman, a través de gestos, de palabras, de actos, de agenciamientos, incluso con las capacidades técnicas de la cámara, ser concebidos desde otras instancias. La argumentación política es la manifestación de un mundo posible en el que el argumento se dirige a un destinatario que debe ver y escuchar dicho argumento cuando, "normalmente", no tendría motivos para hacerlo. Es la construcción de un mundo paradójico que reúne dos mundos separados (Rancière, 2019, p. 65). El reconocimiento de esa posible dimensión que congregue dos realidades apartadas comienza con nuestra disponibilidad a concebirnos como personas capaces de articular signos de politicidad —y a no considerar como sucedió en primera instancia— a nuestras realidades solamente como dos mundos antagónicos en choque, percibiendo a la infancia como una etapa de mera brutalidad. La política comienza cuando hay una apuesta en poner en común un discurso que el otro pueda percibir, y que a través de él se exija una nueva configuración de lo que vemos. De igual manera, debemos notar que el discurso político y su reconocimiento se entienden en un eje de condiciones de igualdad, la cual no debe ser confundida con el consenso, sino una igualdad que se pone en práctica en forma de confrontación y disputa por lo que se considera visible y manifestable.

Infiero que mi hija e hijo han entendido que el espacio idóneo para un momento político es cuando los tres estamos dentro del acto fotográfico, es ahí cuando los discursos —tanto el suyo como el mío— se sostienen como dignos de ser escuchados. En este sentido es importante hablar de la concepción del espacio cuando reflexionamos sobre un momento político. El acto fotográfico como una práctica que comúnmente se presentó en el hogar, se ha mudado al estudio fotográfico. Posiblemente resulta contradictorio que hable del acto fotográfico como un espacio de disenso y éste se lleve a cabo en un lugar que parece aún más acotado y controlado que la casa, el que yo también, como fotógrafa, construyo y establezco. El estudio fotográfico no es fortuito, ese espacio aparentemente demarcado, con el ciclorama, las unidades de flash y trípodes, es reterritorializado como una apropiación simbólica, transgrediendo la función que se le ha otorgado: la de ser el lugar por defecto destinado a retratar y a hacer representaciones del otro, donde el sujeto es controlado y dirigido. El espacio del ciclorama está directamente ligado con lo que posiblemente se verá en el fotograma, señala dónde debemos posar la mirada y también demarca el espacio del hacer, convirtiéndolo en un escenario que posibilita y sustenta la performatividad subversiva.

Apropiarse del espacio es un rasgo de un momento político en la medida que transgrede la asignación normativa de éste, y por lo tanto es una manera de redistribuir los papeles. El estudio se transforma en un espacio que ya no sirve a los intereses de la madre y fotógrafa para representarlos y capturarlos en una imagen, sino como un espacio de manifestación, lo cual hace alusión a una reconfiguración de lo sensible. El hecho de que Julieta y Fabio se perciban dentro de un lugar demarcado por luces y frente a la cámara ha propiciado una conducta volátil, exacerbando el gesto infantil del movimiento. El estudio fotográfico es para ellos un espacio de acción donde transgreden la imagen del cuerpo dócil. Es un escenario que desata su energía vital, los hace reverberar como cuerpos indómitos, ahí se saben proyectados, inscritos en la imagen y ello los incita a retar todo lo que previamente los mantuvo en la pose inmóvil frente a la lente. El estudio es un escenario donde emergen como cuerpos inmunes a la normatividad de la madre. Considero que gradualmente van entendiendo la diferencia entre posar y posicionarse, posar como una cualidad de objetos y posicionarse como seres políticos.

Nicholas Mirzoeff (2016), habla del *derecho a mirar* como un acto recíproco y relacional con el otro, una condición imprescindible para conformar una *contravisualidad*. La cual es propuesta como un

discurso de lo visible que logre hacer frente a los mecanismos visuales sobre los que se ha asentado el ejercicio del poder, desarticulando las coyunturas con el colonialismo, el totalitarismo y sus estrategias de dominación. El *derecho a mirar* reclama la sublevación de los oprimidos que han llegado a serlo a través de ciertas prácticas visuales, "es un derecho que se niega a permitir que la autoridad suture su propia interpretación de lo sensible con el objetivo de generar espacios de dominación, [...] a través de la práctica estética" (Mirzoeff, 2016, p. 35). En este sentido, es prudente señalar cómo dentro del acto fotográfico, Julieta y Fabio me devuelven la mirada, ejerciendo ese *derecho a mirar* que en primera instancia estuvo negado. Tomar la cámara para generar representaciones de lo sensible desde su perspectiva y subvirtiendo la regla de que solamente yo podía sostener el aparato, ha sido el primer agenciamiento dentro de su derecho a mirar.

Recuerdo la primera vez que Fabio me pidió la cámara, me tomó por sorpresa que mi hijo tan pequeño —de solo tres años— se creyera capaz de tomar en sus manos una cámara réflex y hacer fotografías; lo primero que hizo fue mirar a través del visor, con sus dos ojos muy abiertos apuntándome. Ahora yo soy el sujeto mirado, estoy frente a la lente experimentando el sentimiento de representación desde su mirada infantil. Tomar la cámara significa para ellos reconfigurar lo que yo como madre —y no solo yo, también lo que los rodea, su contexto— les ha señalado como lo que se puede ver, o que es más digno de verse. Es una manera de aproximarse a los otros y también de probar otra visión de su mundo. El acto fotográfico que ha logrado reformular las relaciones maternofiliales en nuestra esfera íntima, también contempla una gran cantidad de fotografías realizadas por ellos, las cuales reflejan el gesto de movilidad que siempre los ha caracterizado. Fotografías barridas que muestran su premura de salir corriendo incluso sin el obturador cerrado.

Ser mirada y mirar, es entrar en el orden de lo visible como un individuo interdependiente de otros, es entendernos en común a través del acto fotográfico y reordenar el mundo bajo otros parámetros y otras experiencias fuera de la disciplina, el control y el dominio. Cuando mis hija e hijo toman consciencia de su cuerpo, de sus gestos y yo los veo a través del lente o ellos a mí, juntamos dos realidades que no se circunscriben a las normas de maternidad hegemónica, incluyendo el apego excesivo y la posesión del cuerpo. Mirarnos entre madre e hijos a través de la cámara reconoce nuestra relación de apego, donde el término apego ha sido también reterritorializado, para transformarse desde la posesión a la interdependencia. Nos miramos frente a frente y soy consciente de que somos cuerpos en relación, sostenidos por todos y cada uno de nosotros.

Es indispensable, de igual manera, reflexionar acerca del papel del juego como una pieza clave para pensar el acto fotográfico como un espacio de miradas en disenso. El juego es una experiencia que transforma, que revierte el orden, un espacio capaz de sustentar una reestructuración y redistribución de lo sensible, pues conlleva la creación de un nuevo lugar con una reconfiguración de relaciones que no obedece a la realidad, sino que más bien la transgrede, propiciando aperturas que posibilitan desdibujar y deformar nuestros límites normativos. En este espacio, tal reconfiguración se da constante e incansablemente a través de la imaginación y la espontaneidad. Durante el acto fotográfico, Julieta y Fabio interaccionan, inventan y ponen en relación el mundo, donde el caos que generan es el resultado de su potencia de imaginar. El juego implica una observación y acción continua, es un ensayo infinito, donde se vincula el cuerpo, la mirada y nuestro entorno sociocultural.

En él también se presenta una experiencia corporal transfigurada, donde la movilidad no es anulada sino un recurso de exploración, en esos momentos el cuerpo a través del gesto y del movimiento se desata. El juego es un proceso de desidentificación continua, extiende la posibilidad de ser otros, dando lugar a la performatividad. Para que ese proceso sea viable es necesario e indispensable que se construyan como cuerpos no dóciles enfatizando su dimensión política y de acción. Así, el juego es performativo en el sentido de que continuamente emergen procesos de imitación descontextualizados, que hacen uso de un espacio y tiempo que no concuerda a donde pertenecen esas identidades. Los niños y niñas imitan, parodian, toman diferentes roles, personajes, papeles, pero nada de ello lo hacen pretendiendo ser una copia exacta de lo que refieren, sino que llegan a un punto de inflexión que roza lo absurdo. Jugar implica un desbordamiento, no brota puramente de lo racional,

sino que atraviesa un conocimiento del cuerpo que altera los comportamientos previamente impuestos por la dominación sociocultural que nos delimita como sujetos coherentes.

De este modo, el acto fotográfico es un espacio que sostiene una interdependencia entre cuerpos que miran, retan, juegan, resisten y que se relacionan en uno y otro sentido; un espacio de miradas en disenso, en la medida en que se reconocen todas aquellas que participan en él como un discurso político, no dando soberanía a alguna en particular, sino más bien incentivando una reorganización de lo aceptado como visible a través del juego y que será expuesto en la imagen. Como menciona Dubois (2008), el acto fotográfico es un espacio de indeterminación, de conexiones indescifrables que darán lugar a una imagen y es así un espacio común en el que el juego toma un carácter protagónico y de imprevisibilidad. Es un momento donde la mirada es flexibilizada y horizontalizada, permitiendo tantear nuevos modos de mirarnos y de vincularnos. Y si entramos en una nueva disposición de lo que mirar significa, es posible que la madre derribe algunos de los presupuestos que van inscritos en nuestro rol. A través del agujero del lente nos permitimos mirar de formas no limitadas a los cánones sociales y culturales. Por lo tanto, la cámara lleva inscritas ciertas libertades que permiten contener y experimentar otras formas de organización y concepción de las miradas que en el acto fotográfico participan. La mirada vigilante, la que ejercemos bajo ciertas condicionantes sociales, cuando miramos como control y por obligatoriedad se ve trastocada para dar paso a un espacio político de interdependencia donde lo que no es visto se da a ver.

7. CONCLUSIONES

Abordar lo materno desde la experiencia situada, a través del método autoetnográfico, descubrió problemáticas invisibilizadas de lo que implica la maternidad en su dimensión social y política, al mismo tiempo que íntima. A partir de la conformación de un grupo de madres con la intención de abrir espacios, sumamente necesarios, para compartir la experiencia de la crianza, comencé a rastrear rasgos comunes, uno de ellos fue la concepción de la madre como una de las primeras figuras de autoridad con la que se encuentra el cuerpo infantil y también como la primera instancia de posesión. Ambas sostenidas a través del mirar. Sin embargo, son posiciones camufladas en el imaginario materno, las madres las encarnamos a veces sin siquiera percatarnos, encubiertas con la obligatoriedad de los cuidados como un rasgo instintivo. Comparar los textos en la colectividad permitió poner en juego la premisa feminista de "lo personal es político", nos abrió los ojos

para darnos cuenta de que cada una de nosotras llevaba a cabo un trabajo materno o de crianza amparado por un sistema patriarcal que explota nuestros cuerpos como herramienta de sostén y disciplinamiento.

Reunir textos fue un proceso de politización del trabajo materno y de reproducción, hacer política la maternidad es ser escucha de las experiencias situadas, sin el afán de invisibilizar ni de desdeñar ningún conocimiento que de ésta emerja, es reconocer otros modos de maternidad fuera de los discursos hegemónicos, desde otros cuerpos reproductivos sin caer en identificaciones esencialistas. La política implica necesariamente una diferencia, un disenso que nos haga proponer otras imágenes y otros saberes de lo materno. Algunos de los textos se pueden encontrar en www.maternidadesendisenso.site, el objetivo es habitar nuevas historias, a través de colectivizar lo que la maternidad supone para cada una de nosotras, y así expandir y fracturar ese imaginario hegemónico.

Igualmente, considero esencial reflexionar sobre el concepto de cuidados, pues variadas problemáticas que giran en torno a la maternidad tienen una relación íntima con el reparto de éstos. Es urgente reflexionar colectivamente acerca de cómo la necesidad de cuidados que todos los seres humanos presentamos se cruza con diversas facetas de la vida pública y no solamente con la privada. Pensar en los cuidados como una actividad que debe ser responsabilidad de las familias y sostenida solo en el entorno doméstico es una condición que deriva en concebir a la maternidad como un lastre en la vida de las mujeres, porque somos nosotras las que históricamente hemos estado señaladas para cumplir con esta labor. La maternidad en una experiencia donde el neoliberalismo parece progresar y también fallar, una situación paradójica porque por un lado la madre que atiende a los cuidados del hijo o hija es una mano de obra sin remunerar para la familia, pero al mismo tiempo hacerse cargo de ellos parece desafiar al contexto capitalista neoliberal, al dedicarnos a una actividad que escapa de las lógicas del mercado. La idea de repensar los cuidados es vital para imaginar y pugnar por otras conexiones entre madre e hijos y para subvertir un sistema paradójico bajo el que vivimos, que niega nuestro derecho reproductivo y a criar, al mismo tiempo que oportunista para que sigamos con la obligación de los cuidados. De seguir así hemos de entender que el deseo materno seguirá vetado por la mayoría de instituciones, empleos e incluso por las mismas mujeres.

Investigar también desde el hacer fotográfico permitió dinamizar las concepciones y conceptos que soportan la investigación y que están directamente relacionados con el vínculo de la mirada y el cuerpo de los hijos e hijas; pasé de la posesión a la interdependencia, del cuerpo dócil al cuerpo político, de la mirada ignorada a la mirada que me interpela. Estos cambios de pensamiento, por supuesto, tuvieron una relación con las tácticas domésticas y fotográficas que a la par desarrollaba. El acto fotográfico, que comenzó como una estrategia de control, devino en una vía de emancipación; un acto que ha formado simultáneamente mi mirada fotográfica y de madre, y que ha desplegado una reestructuración de las relaciones maternofiliales. Lo que comenzó como una estrategia de contención se transformó en una escena lúdica; la luz, el espacio, las relaciones mediadas por la cámara concedieron la posibilidad del disenso; de un momento político. Dicha transformación comienza cuando estos ejercicios visuales —sin olvidar, como lo mencioné con anterioridad, productores de imagen— proyectan sus cuerpos y ellos comienzan a hacerlas parte de su subjetividad. Así el acto fotográfico se erige como una estrategia para asumir el proceso de cuidados, al mismo tiempo que para deconstruir un rol materno determinado y las relaciones normativas que éste implica; reconociendo los límites del cuerpo materno, pero también ampliándolos, posibilitando otros ejercicios del mirar, y a veces sirviendo a ese rol que quise suprimir. Es decir, el acto fotográfico me colocó en una posición también paradójica. Sin embargo, a través de esos actos es que se ha desafiado la reglamentación que rige el cuerpo infantil y por lo tanto también se ha desafiado la normatividad de la función materna, pues se presenta una incapacidad de contener y formarlo como un cuerpo obediente y dócil.

De la misma manera, a través del acto fotográfico es como caigo en cuenta de que mis hijos me miran y es precisamente ahí cuando nos reconocemos; ya no soy solamente la madre que controla, cuida y disciplina, sino una madre que ve la necesidad de los hijos de sentirse cuidados, pero no dominados.

En este sentido, un concepto que soporta la necesidad de los cuidados —que como humanos necesitamos y que dentro de la concepción patriarcal capitalista de nuestra sociedad se nos ha negado— es el concepto de interdependencia. Vivimos en relación a los otros, no somos individuos independientes, sino que nos formamos como sujetos precisamente en nuestros vínculos con los demás. Se presentan conexiones más prolíficas, menos dualistas, que no atienden ni satisfacen solamente la relación de madre y cría como la de protección, sino como cuerpos interdependientes que se cuidan uno a otro.

Este cambio en mi pensamiento ha tenido repercusiones, no solamente en el acto fotográfico, sino en las estrategias domésticas para ejercer los cuidados, que resultan en establecer límites de sostén, a través de relaciones que permitan asumir responsabilidades y libertades a los cuerpos implicados. El acto fotográfico ha fungido como una estrategia para reformular —inicialmente en mi cotidianidad— la maternidad, pues subvertir la mirada tiene repercusiones en las relaciones afectivas y del cuidado. El acto fotográfico ha funcionado como un punto de entrada, un espacio para poder ejercer otras formas del mirar no constreñidas a la imagen hegemónica a través de dinámicas que la desbordan. Es una manera de desestabilizar esa mirada que controla el cuerpo de los hijos y que se apega a una mera función social. La desestabilización en la que mis hijos me han sumergido a través de sus prácticas de resistencia a la mirada materna me ha posibilitado entender y replantear lo que concebí como maternidad. Lo cual se ha dado indudablemente por un proceso de quiebre con la función que creí tener.

Karina la fotógrafa tampoco ha quedado intacta. A través del acto fotográfico con Julieta y Fabio se han fisurado muchas de las certezas con la imagen. Lo presentando en esta investigación es una de las tantas estrategias que pueden existir para reflexionar y también para resistir a la imagen hegemónica de madre —yo lo hago desde la fotografía— y así posicionarnos, madre, hijos e hijas, como cuerpos políticos que se pronuncian desde un espacio doméstico, el cual comúnmente ha sido un espacio privado de politicidad y que sin embargo deviene en un lugar de creación y resistencia. Mi aportación a partir de este proyecto es repensar e imaginar prácticas visuales que ayuden a afrontar la realidad que compartimos y a no perder la posibilidad de decidir sobre nuestras propias vidas.

8. BIBLIOGRAFÍA

Arizpe, L. (1983). "El éxodo rural en México y su relación con la migración a Estados Unidos" en Estudios sociológicos [en línea] Vol. 1, Nº. 1, pp. 9-33. En https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164141

Ávila, Y. (2015). "Las mujeres frente a los espejos de la maternidad" en La ventana [en línea], Vol. 2, No. 20. En http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n17/n17a7.pdf

Azoulay, A. (2010). "What is a photograph? What is photography?" en Philosophy of Photography [en línea], Vol. 1, No. 1, pp. 9-13. En https://www.researchgate.net/publication/249920101_What_is_a_photograph_What_is_photography

Barthes, R. (2018) La cámara lúcida, Ciudad de México, Paidós.

Bernini, L. (2018) Las teorías queer. Una introducción, Madrid/ Barcelona, Editorial Egales.

Blanco, M. (2012). "Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos" en Andamios. Revista de investigación Social [en línea], Vol. 9, No. 19, pp. 49-74. En https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5333330

Brea, J.-L. (ed.), 2015. Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización, Madrid, Akal.

Bourdieu, P. (1985) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, Madrid, Akal.

Butler, J. (2006) Vida precaria. El poder del duelo y la violencia, Buenos Aires, Paidós. (2002) Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo", Buenos Aires, Paidós.

Cano, M. (2014). "Transformaciones performativas: agencia y vulnerabilidad en Judith Butler" en Oxímora Revista Internacional De Ética y Política [en línea] No. 5, pp. 1-16. En https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/10869

Congreso Constituyente (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Crenshaw, Kimberlé W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, 43 (6), pp. 1.241-1.299. Traducido por: Raquel Platero y Javier Sáez. En http://www.uncuyo.edu.ar/transparencia/upload/crenshaw-kimberle-cartografiando-los-margenes-1.pdf

Didi-Huberman, G. (2016) ¡Qué emoción! ¿Qué emoción?, Buenos Aires, Capital Intelectual. (2012) Arde la imagen, Oaxaca, Ediciones Ve.

Dubois, P. (2008) El acto fotográfico y otros ensayos, Madrid, La marca editora.

Foucault, M. (2003) Vigilar y castigar, Barcelona, Editorial Anagrama.

González, L. (2008). "La fotografía como memoria: reflexiones en/ desde el siglo XXI" en TEXTOS DE HISTORIA [en línea], Vol. 16, No. 1, pp. 11-31. En https://www.academia.edu/18292154/La_fotograf%C3%ADa_como_memoria_Reflexiones_en_desde_el_siglo_XXI

INEGI. (2020). Censo de Población y Viviendas. Ciudad de México: Instituto Nacional de Estadística. En https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/trabajoNal.pdf

Jay, M. (2007) Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX, Madrid, Editorial Akal.

León Cannock, A. (2018) El paradigma performativo. Anotaciones sobre la naturaleza de la investigación artística, Lima, Púrpura Editorial.

Mirzoeff, N. (2016). "El derecho a mirar" en Revista Científica de Información y Comunicación [en línea], No. 13, pp. 29-65. En https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/358

Rancière, J. (2010) Momentos políticos, Buenos Aires, Capital Intelectual. (2019) Disenso. Ensayos sobre estética y política, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Rich, A. (2019) Nacemos de mujer, maternidad como institución y como experiencia, Madrid, Traficante de sueños.

Rosset, C. (2008) Fantasmagorías seguido de lo real, lo imaginario y lo ilusorio, Madrid, Abada Editores.

Valles, M.-R. (2012). "Segundo congreso feminista en México: una historia olvidada" en Revista de Investigación en Ciencias Sociales, Nueva Época [en línea], Vol. 1. No. 1, pp. 125-156. En https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4925/

Wajcman, G. (2011) El ojo absoluto, Buenos Aires, Editorial Manantial.

MIGRACIONES DE MUJERES DE AMÉRICA LATINA HACIA ESPAÑA, UNA MIRADA TEÓRICA FEMINISTA

Autora:

María José Barbé Villarrubia
Doctora en Ciencias Sociales. Atracció de Talent VLC-CAMPUS-2016 - FASE POSDOCTORAL 538430. Universitat de València.

RESUMEN

El fenómeno migratorio de las mujeres, en muchas ocasiones, como veremos en el desarrollo de este trabajo, está vinculado directamente con el trabajo de cuidar a otras personas de forma remunerada una vez llegan a España. Muchas autoras llevan años hablando de la "feminización de las migraciones en el marco de la globalización de los cuidados" (Parella, 2000; Poblet, 2017). El presente texto es un acercamiento teórico a la cuestión de las migraciones de mujeres de América Latina hacia España y se enmarca en la investigación realizada para la tesis doctoral "Mujeres migradas, empoderamiento y participación social, un análisis feminista de trayectorias vitales de mujeres latinoamericanas en la ciudad de València". De esta manera desarrolla cuatro puntos fundamentales para el análisis de la cuestión: En primer lugar, el análisis del contexto de las migraciones en la actualidad, desarrollando cuestiones que tienen que ver con el multiculturalismo y la globalización; la exposición del marco epistemológico destacando la importancia de realizar trabajos académicos desde posturas que repiensen las epistemologías y metodologías tradicionales; un punto central sobre las implicaciones de las migraciones de mujeres hacia España; y finalmente el desarrollo de unas conclusiones en este sentido.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha dado un incremento tanto en el número de mujeres que deciden emigrar de sus países de origen, como en el número de investigaciones que tienen como objeto de estudio estos procesos. Como se verá más adelante, generalmente en el estudio sobre migraciones no se ha tenido en cuenta los determinantes de género como organización social, con lo cual se ha tenido durante mucho tiempo una visión distorsionada por sesgos tanto etnocentristas como androcentristas sobre este fenómeno (Nash, 2001; Aixelà, 2003; Padilla, 2013; Royo, Silvestre y González, 2017).

Por lo tanto, mi pretensión mediante la elaboración de este trabajo es la de realizar un acercamiento teórico y reflexionar acerca de las circunstancias que giran en torno a los imaginarios sobre las mujeres migrantes, intentando ofrecer argumentos para eliminar las ideas preconcebidas que se tienen muchas veces sobre ellas, como, por ejemplo, que vienen de países "subdesarrollados" y por lo tanto menos valorados dentro del sistema capitalista- patriarcal y proyectando sobre ellas ideas estereotipadas, viéndolas como víctimas y sumisas. Además, se pretende eliminar ese sesgo eurocentrista que en muchas ocasiones caracteriza a las sociedades de recepción, al creer que las mujeres que vienen a los países occidentales se liberan de sus cadenas patriarcales, viniendo al mundo "libre" (Pérez, 2008).

En este momento histórico, se están produciendo por diversas circunstancias, movimientos humanos de gran envergadura, como es el caso de Venezuela o Colombia, entre otros, en América Latina (OIM, 2020); o en Europa la llegada de personas de Oriente Medio, África, Balcanes occidentales y Asia del sur. Siendo, en ocasiones, la respuesta de los Estados a estos desplazamientos la militarización de sus fronteras y la obstaculización de la llegada de dichas personas. La llegada de personas refugiadas y migrantes que vienen huyendo de conflictos armados o de la pobreza más extrema, hace que se vuelvan a levantar nuevas fronteras y se reabre el debate sobre las políticas que deben seguir los estados en referencia a estas personas, la convivencia y la cohesión de la sociedad europea. Las teorías clásicas como la de Fairchild (1913) ya ponían de manifiesto este tipo de movilidades como uno de los ejes principales para comprender la coyuntura social actual.

A la vez, se puede percibir a través de los medios de comunicación y de una parte de la sociedad civil, un discurso anti-inmigración y en contra del multiculturalismo, mostrado en el auge de los gobiernos y partidos políticos cuyo discurso antiinmigración cala en la sociedad, incluso llegándose a convertir en hegemónico en algunos países. Por ejemplo, en una encuesta elaborada por SIGMA-DOS (2018) en España, el 30% de los jóvenes se posicionaron en el año 2018 a favor de la decisión de Italia de no dejar desembarcar al buque AQUARIUS, el cual transportaba 649 personas rescatadas en el mar; y para el 40% de los encuestados la migración es un problema.

Esta última situación y el bombardeo mediático que está suponiendo, sobre todo en Europa, es alarmante a la vez que preocupante, ya que esta distorsión de la realidad que están llevando a cabo, puede influir (y de hecho vemos como lo ha hecho) en el imaginario colectivo y crear o aumentar en muchos casos, sentimientos de rechazo y de odio a la persona extranjera o a la que es diferente, vinculando migración con delincuencia (Wagman, 2006). Como ejemplo de esta situación, podemos tomar las multitudinarias manifestaciones anti inmigración como las convocadas en 2018 en Alemania, o el surgimiento de partidos de extrema derecha[29] a lo largo y ancho del mundo, no sólo en Europa.

Por otra parte, y desde la perspectiva académica, siguiendo a Claudia Mora, podemos afirmar que en la actualidad las migraciones se conciben como una estrategia de supervivencia, por lo que la

29 En el caso de España particularmente, lo hemos podido comprobar con el acceso por parte del partido de ultraderecha Vox al sistema democrático español, y su tercera posición en las últimas elecciones a nivel estatal de 2019, con 52 diputados y más de 3'5 millones de votos.

demanda y las oportunidades tanto en origen como en destino, son las que determinan si son hombres, mujeres o familias las que inician el proceso migratorio (Mora, 2008).

Es muy importante destacar que, el fenómeno migratorio de las mujeres, en muchas ocasiones está vinculado directamente con el trabajo de cuidar a otras personas de forma remunerada una vez llegan a España. Muchas autoras llevan años hablando de la "feminización de las migraciones en el marco de la globalización de los cuidados" (Parella, 2000; Poblet, 2017). Esta circunstancia se da, por una parte, por las actuales características socioeconómicas de las economías capitalistas del Norte (envejecimiento de la población, estados de bienestar precarizados, pocos recursos dedicados al sostenimiento de la vida, acceso de las mujeres occidentales al espacio público, etc) y además por el mantenimiento de estereotipos que vinculan a las mujeres con el espacio doméstico, reproduciendo de esta manera, los roles tradicionales de género y la división sexual del trabajo.

Todas estas circunstancias hacen que sean las mujeres en situaciones más vulnerables las que ocupan estos trabajos precarizados de cuidados, estableciéndose así cadenas trasnacionales de cuidados, pues las mujeres que vienen a cuidar de los cuerpos vulnerables en las sociedades de recepción dejan en sus países de origen a sus propias familias normalmente al cuidado de otras mujeres (Parella, 2000; Herrera, 2008; Ribas y Oso, 2012; Guerra, 2012; Miralles, 2016; Poblet, 2017).

Además de la feminización de los trabajos derivados del cuidado de cuerpos vulnerables, como he comentado antes, asistimos al fenómeno de la racialización de estos trabajos, pues son las mujeres de otros países más empobrecidos las que vienen, en el caso de España en particular, a realizar dichas tareas (Parella, 2000; Herrera, 2008; Ribas y Oso, 2012; Guerra, 2012; Miralles, 2016; Poblet, 2017).

Creo en este sentido, que es muy importante que desde el espacio académico y activista se vislumbren más que nunca las realidades de las personas que migran, dando a conocer sus experiencias en primera persona, para así intentar dar luz a sus situaciones e intentar crear un discurso contra hegemónico en el que se respeten los derechos humanos.

Mi pretensión es poder empezar a crear y difundir un discurso contra hegemónico, más inclusivo e igualitario y así, de esa forma, hacer incidencia política[30] a través de las investigación, dentro de "lo político" considerado por el movimiento feminista como algo que va más allá de la concepción clásica de "la política", y con la finalidad de transformar la realidad social.

En este sentido, es importante hacer hincapié en que la epistemología feminista, parte de la tesis de que todo conocimiento está cargado de valor, y, por lo tanto, cualquier conocimiento se puede analizar en términos políticos. La metodología feminista no puede diferenciarse de la práctica política (Adán, 2006; Haraway, 1991/1995; Malo, 2004; Biglia, 2014). De esta manera, investigar supone generar conocimiento y muchas veces generar conocimiento contrahegemónico. Esto a su vez, supone actuar políticamente. El distanciamiento o la separación entre investigación y acción, se encuentra mediada por un sistema de gobierno que impone acciones "necesarias" basadas en un conocimiento positivista, sustentado en la generación de conocimiento de manera "objetiva". La investigación crítica es, por tanto, una forma de subversión política al sistema hegemónico actual (Balasch, *et al.*, 2005). De estos presupuestos se deriva uno de los grandes lemas del movimiento feminista "lo personal es político" (Villarmea, 1999; Esteban, 2015).

En los últimos años, sobre todo a partir de los años 80 del siglo XX, ha habido una proliferación de los "estudios de género", en los que en la mayoría de casos se limita a realizar un análisis diferencial entre hombres y mujeres, reproduciendo estereotipos patriarcales-occidentales y heteronormativos (Álvaro, 2005; Ortiz, 2005; Ferrer y Bosch, 2005; Biglia, 2011). El creciente interés social

30 Desde la concepción de la misma por parte de los feminismos como algo mucho más amplio que la simple visión de la política aplicada a través de los estados-nación. "Lo personal es político".

y político sobre las cuestiones que tienen que ver con las mujeres, y el incremento de la financiación para la investigación en este sentido, ha contribuido directamente a la proliferación de la producción científica en esta materia, muchas veces, siendo realizada por personas sin formación suficiente (u oportuna) y además insensibles a este ámbito (Arranz, 2004; Biglia, 2014). De esta manera da la impresión de que la palabra género tiene una mejor aceptación social y académica (Biglia, 2014).

Precisamente, estos estudios que se centran en la igualdad a la que llevaría hablar solamente de género, pasa por alto y obvia los sistemas de opresión a los que estamos sometidas las personas, en este caso las mujeres. Se desprende de ello, que debemos igualarnos en el modelo social construido en base el sistema capitalista, patriarcal y racista, sin cuestionar estas relaciones de poder que se imbrican en el mismo, reiterando la supuesta neutralidad de la Ciencia. De esta manera, persiste la confusión entre utilizar una metodología feminista, hablar de perspectiva de género o investigar sobre mujeres. Este es un reto al que nos enfrentamos en la actualidad: conseguir diferenciar esas prácticas y los sentidos que se derivan de las mismas, teniendo en cuenta que no se refuerce el individualismo neoliberal, confundiéndolo con la práctica y política feminista departir de sí misma (Biglia, 2014).

El presente trabajo está estructurado en dos bloques. Una primera contextualización social y epistemológica para facilitar la comprensión del mismo y en un ejercicio de honestidad de la persona investigadora como sugiere Donna Haraway (1995). Y una segunda parte en el que se realiza un desarrollo teórico de la cuestión a tratar, en la que hablaré de: el género como representación, las migraciones de mujeres de América Latina hacia España, y el concepto de cuidados y reproducción de la vida. Para finalizar se realizan unas pequeñas reflexiones a modo de conclusión.

2. CONTEXTO: MULTICULTURALISMO Y GLOBALIZACIÓN

En este sentido y recogiendo todos estos presupuestos, es importante mencionar una corriente de pensamiento feminista que se centra en la diversidad de género y cultural. Esta corriente de pensamiento es el multiculturalismo, la cual se nutre de forma interdisciplinaria de los estudios culturales. Se trata de una respuesta de la sociedad occidental a anteriores políticas de signo asimilacionista y patriarcal. Analiza la problemática de las mujeres desde una perspectiva no homogeneizadora (como sugiere Teresa De Lauretis), teniendo en cuenta la diversidad cultural dentro de una sociedad. Pretende, asimismo, elaborar políticas de reconocimiento de sus diversas expresiones y establecer las bases para la igualdad de oportunidades.

Antes que nada, es importante contextualizar este multiculturalismo en una época como la que nos encontramos ahora, una sociedad global, donde no se puede negar la existencia de una realidad múltiple y multicultural y donde los flujos migratorios están a la orden del día gracias a la evolución de las telecomunicaciones, de los medios de transporte, pero sobre todo por el vertiginoso aumento de las desigualdades en el acceso a los derechos fundamentales básicos a nivel mundial. Dadas las características de esta sociedad globalizada, desde esta perspectiva se puede definir los conceptos de cultura y de género en términos de diversidad. En este sentido, para poder hablar sobre el contexto actual de las migraciones y del multiculturalismo, es necesario hablar de globalización.

En primer lugar, mencionar a Zygmunt Bauman, que en su libro "Globalización. Las consecuencias humanas", nos ofrece una primera aproximación hacia el este concepto explicitando que la globalización es un proceso irresoluble, del que todos hablamos y que, para unas personas puede ser el motivo de su felicidad, mientras que para otras todo lo contrario, pero sea como fuere, se trata de un

proceso que nos afecta a todas (Bauman, 2001). Siguiendo esta línea, es indiscutible la existencia de una relación entre migraciones transnacionales y globalización, una cuestión en la que incide Claudia Mora, en su artículo "Género, migraciones y globalización":

> **La globalización es uno de esos conceptos que recoge múltiples y a veces disímiles fenómenos sociales que no tienen fácil explicación. Cambios económicos, culturales o incluso del mundo físico, son planteados como producto de transformaciones globales, principalmente ligadas a la transnacionalización de la producción económica. La ambigüedad de esta noción facilita la posibilidad de conjurar en un sólo término la multiplicidad de factores que contribuyen en el tiempo a generar procesos de cambio social, por ello, su rendimiento teórico es limitado. No obstante, como sostienen Held *et al.* (2001), la globalización es un concepto útil en la medida que constata, en términos generales, que el mundo ha sido convertido en un espacio social compartido bajo el designio de fuerzas económicas y tecnológicas, que se traduce en que lo que ocurre en una región del mundo tiene consecuencias para las comunidades e individuos de otra región del planeta. Y es que, aun cuando la interconexión global no es un fenómeno nuevo, lo que caracteriza a la sociedad contemporánea es la intensificación de los patrones que afectan todos los aspectos de la vida social (legal, militar, económico, cultural, etc.), y la magnitud de la superposición de lo local con lo global (ibíd.).**
> (Mora, 2008, p. 1)

Se trata de un destino a nivel mundial en el que todos y todas nos vemos envueltos y envueltas, y que obviamente supera la mera dimensión económica y de índole empresarial, viéndose afectada toda la ciudadanía a nivel mundial, lo cual trae consigo una serie de consecuencias para las sociedades en general.

Por otra parte, y siguiendo a Joan Lacomba, encontramos en su texto "Migraciones en la era de la globalización" la siguiente referencia a la relación entre migraciones y globalización:

> **En realidad, nadie cuestiona frontalmente los vínculos entre globalización y migraciones, pero existen diferentes grados en el valor que se atribuye a la dependencia y la relación causal entre ambas (...) la migración, es vista por muchos, si no como un producto directo, al menos como uno de los fenómenos que se han visto incentivados por la globalización.**
> (Lacomba, 2004, p. 125)

En este mismo texto, Lacomba recurre a Stephen Castles, para aclarar más ideas sobre la relación entre este proceso llamado globalización y las migraciones:

> **Quizás uno de los más explícitos en este sentido es Stephen Castles, para quien las migraciones internacionales son una parte esencial de la globalización. Castles considera que la migración internacional es parte integrante de la mundialización, y define ésta como una ampliación, profundización y aceleración de la interconexión mundial en todos los aspectos de la vida social contemporánea (...) tanto la dimensión económica de la globalización, como los ámbitos de las comunicaciones y de la cultura, son señalados como campos estrechamente asociados a la evolución del fenómeno migratorio.**
> (Lacomba, 2004, p. 125)

Estas migraciones son el resultado de una globalización asimétrica, e injusta, que ahonda en la división y exclusión a través de la liberalización de ciertos mercados y la introducción de políticas restrictivas en otros (Abad, 2002). Por una parte, la globalización se caracteriza por la eliminación de barreras para la circulación de mercancías y capitales, pero paradójicamente no ocurre lo mismo con las personas, puesto que el movimiento de estas se ve supeditado a la implantación de fronteras, en algunas ocasiones militarizadas (como ocurre en el caso del sur de España), las cuales pretenden impedir su circulación (Montenegro, 2009).

Volviendo de nuevo al multiculturalismo que caracteriza a la sociedad globalizada en la que vivimos, Mery Nash defiende que:

> **Una mirada de género hacia la diversidad cultural pondrá de relieve el peso que ha tenido la homogeneización cultural en Europa, y en la articulación de pautas que han excluido o vaciado de reconocimientos a ciertos sectores sociales como a las mujeres, en tanto que sujetos históricos y aportará nuevas líneas interpretativas sobre los procesos de inclusión/ exclusión cultural y social.**
> (Nash, 2001, p. 15)

Entre las metas de esta corriente de pensamiento, figuran el estudio del impacto de las representaciones culturales y de las pautas de construcción de identidades de género, como posible explicación del reconocimiento o exclusión de las mujeres como agentes de procesos sociales del multiculturalismo y de la diversidad cultural (Nash,2001). Un enfoque de género desde el multiculturalismo es algo de especial relevancia, puesto que articula y da a conocer pautas culturales que vacían de reconocimiento y excluyen del espacio público a ciertos sectores sociales como pueden ser las mujeres o las personas migrantes. Entre ellas, y como ha sido comentado antes, figura el estudio sobre el impacto de las representaciones culturales y de las pautas de construcción de identidades de género. La lectura de género e inmigración que aquí nos compite, es una lectura desde la construcción sociocultural de las identidades, y de las representaciones de éstas, así como de los valores normativos que enuncian los roles respectivos de mujeres y hombres en cada sociedad, no desde una base biológica de las diferencias.

Tanto el discurso de raza como el de género, en la construcción de la modernidad se han realizado desde la representación cultural de la diferencia bajo una perspectiva supuestamente biologicista y a la cual se le otorgó el carácter de "natural" (Nash, 2001). Para poner de relieve este aspecto, muchos autores y autoras han ido desarrollando este concepto de *multiculturalismo*, en el que como ha sido comentado antes, se tienen en cuenta otros factores de organización social a parte del género como son la cultura, la etnia o la clase social.

Estipulada ya la perspectiva de este trabajo y vinculada a este concepto de multiculturalismo, es importante destacar el concepto de identidades para poder hablar sobre la organización social: la identidad, es algo que agrupa a los sujetos sociales según características comunes o pertenencia a un grupo social concreto. En este contexto, desde el aspecto sociológico de la creación de identidades, y retomando las representaciones de las que nos habla Teresa de Lauretis, cabe destacar que no son iguales las identidades que se construyen en los diferentes espacios. No se construye igual en los países del Norte que en los del Sur, ni si somos mujeres u hombres, incluso no se construye igual dentro del continente europeo, inclusive encontramos diferencias entre los ámbitos urbanos y rurales. La creación de identidades de los seres humanos está supeditada al contexto social en el que se desenvuelven las personas (Nash, 2001).

Como ya ha sido comentado antes, tanto la categoría raza como género se fueron desarrollando como una representación cultural de la diferencia, basándose en las identidades construidas socio-semióticamente de las personas. Debido a ello, esto permitió una oposición de superior- inferior, y una identificación del "otro". El hombre blanco, europeo fue el modelo de referencia, mientras que "los otros" grupos sociales fueron identificados como inferiores, según el caso que nos concierne aquí, las mujeres y las razas no blancas. Desde una perspectiva sociológica, vinculado con la construcción del otro como refuerzo de la propia identidad, incluso como dicotomía entre bueno y malo, o lo que "yo no soy", viene forzosamente dado el concepto de *estigma*, podemos encontrar que, en muchos casos, el concepto o el discurso hegemónico del otro va vinculado a un estigma, a una condición peyorativa del que no soy yo.

Según Erving Goffman *estigma* es, una clase especial de relación entre atributo y estereotipo. Goffman describe tres tipos de estigmas:

1. Las abominaciones del cuerpo, distintas deformidades físicas.

2. Deformaciones del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad...

3. Por último los estigmas tribales de raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una misma familia. (Goffman, 1986, p. 2)

Sobre esta definición, se podrían debatir varios aspectos, entre ellos, que no se incluye una categoría de género entre los estigmas que Goffman describe, mientras que para muchas mujeres esta categoría juega un papel estigmatizante, más si se trata de mujeres migrantes. Como ha sido comentado a lo largo del texto, las mujeres objeto de estudio, sufren una discriminación y con ello una estigmatización por el simple hecho de ser mujeres migrantes. El mayor problema de esta estigmatización es que en muchos casos puede facilitar que estas personas sufran procesos de exclusión y marginación social, y lo más grave, esta estigmatización puede justificar, como método de control social, estas desigualdades que se dan entre sectores distintos de la población bajo los auspicios del sistema capitalista neoliberal.

Según la definición de Goffman, observamos cómo estos estigmas pueden ser transmitidos simplemente por herencia, y afectar por igual a todos los y las miembros de una familia. Se basan en prejuicios, los cuales son transmitidos por la propia sociedad, los medios de comunicación y ciertos sectores políticos (Goffman, 1986).

Por otra parte, Marisela Montenegro, en varios textos habla de la significación del concepto *frontera* como herramienta para la comprensión de los procesos y de las lógicas de discriminación, explotación e inclusión/exclusión que se dan en el marco de la sociedad capitalista globalizada. Se trata de un concepto que nos facilitará la comprensión de los imaginarios en las sociedades receptoras respecto a la construcción semiótico material de las personas migrantes y su traducción en prácticas y relaciones sociales. En el caso concreto de este trabajo, nos facilitará la comprensión de las realidades a las que se enfrentan las mujeres, y a su autoconcepción como mujeres migrantes.

Dicha autora realiza una diferenciación entre *fronteras* como delimitadora de espacios geopolíticos y por otra parte *frontera* como generadora de categorías e imaginarios. De esta forma, la noción de frontera genera categorías y diferencias entre "nosotros/as" con un sentido de pertenencia a un grupo determinado, y "ellos/as" vinculados a lo extraño, al diferente, al peligroso. Este segundo tipo de *fronteras* son las que la autora denomina *fronteras internas* y son las que aluden a las maneras en las que estas construcciones geopolíticas, semiótico materiales e imaginarias se imprimen en las experiencias cotidianas de las personas migrantes (Montenegro y Mora, 2009).

Desde las primeras fases del capitalismo, las fronteras han cumplido una función categorizadora y diferenciadora, propiciando la creación de la *otredad*, que ha sido la justificación de muchos modos de explotación y discriminación hacia los que "son diferentes". El resultado de dicha categorización supone la creación de un *otro*, foráneo, extranjero, peligroso, y diferente al *yo*, referido al autóctono, (aquella persona perteneciente a un territorio o nación) lo que lleva a la instauración de diferencias entre la ciudadanía haciéndose patente en los derechos, deberes y experiencias (Montenegro y Mora, 2009).

En el contexto colonial las fronteras propiciaron, según los/as expertos/as, un racismo *autoreferencial* (Balibar, 1991). De esta forma, la lógica imperial que dio paso a la autodefinición del yo imperial como ser superior, es una estrategia semiótico-material, que justificará la explotación de los *otros*, considerándolos como razas inferiores. (Montenegro y Mora, 2009). Resumiendo, y en palabras de las autoras:

> **(...) la frontera remite a una entidad que se configura históricamente y que, por tanto, muta, se transforma; así como a experiencias vinculadas con las posiciones sociales y geopolíticas de los sujetos que las transitan.**
> (Montenegro y Mora, 2009, p 4)

En la producción discursiva de la nación, que tiene lugar en las relaciones cotidianas y en los mecanismos de los aparatos ideológicos del Estado, hace posible que las fronteras se conviertan también en fronteras internas, las cuales participan en los procesos micro sociales de convivencia (Montenegro y Mora, 2009).

Nirmal Puwar (2001), define la experiencia fuera de lugar como la sensación de invasión de espacios sociales y físicos, en cuya ocupación tienen preferencia lo que esta autora denomina como norma somática. Esta norma somática hace referencia al cuerpo sin marca de ningún tipo, el cuerpo universal y colonial, es decir, el cuerpo masculino, blanco y de clase media, y participa en la definición de los *otros*, cualquier cuerpo marcado ya sea por la clase, el género, la raza o la etnia. La relación entre norma somática y experiencia fuera de lugar es importante, puesto que, en relación con la norma somática se constituyen los demás cuerpos marcados. (Romero, 2003; Montenegro y Mora, 2009)

Es importante destacar, que al igual que en la actualidad se está dando un incremento de estos estudios, tradicionalmente en los trabajos sobre migraciones no se ha tenido en cuenta ni a las mujeres, ni al género.

3. MARCO EPISTEMOLÓGICO

En primer lugar, cabe destacar, la importancia de realizar trabajos académicos desde posturas que repiensen las epistemologías y metodologías tradicionales, pues el conocimiento construido tradicionalmente, a través de los organismos e instituciones de las sociedades occidentales, no puede huir de una serie de sesgos que han caracterizado precisamente esta producción científica- heteropatriarcal-capitalista-racista y sobre las que se han legitimado y sentado las bases de la reproducción de las desigualdades a nivel mundial (Cubillos, 2014; Adán, 2006; Haraway, 2013, De Sousa, 2011).

Aunque existen diversas posturas epistemológicas que nos acercan a la interpretación de la realidad de una manera más fehaciente, como son las epistemologías feministas, o las epistemologías del sur, en este apartado me centraré en las epistemologías del sur. Bajo mi punto de vista, cualquiera de estas formas de hacer ciencia, nos facilitarán una radiografía social más adecuada o por lo menos más aproximada, puesto que todas ellas cuestionan de manera directa el privilegio epistémico del conocimiento científico hegemónico, el cual influye en el mantenimiento de las diferencias de género, clase, raza, etc, y en la creación de roles y estereotipos.

La producción de conocimiento a la que se le ha otorgado una mayor legitimidad en el desarrollo de las sociedades modernas neoliberales ha sido la producción de conocimiento positivista. Obviamente, ésta, está ligada al sistema capitalista-neoliberal en el que nos vemos insertas, y el cual se ha filtrado en todos los estamentos de nuestras vidas. Como bien nos explica el profesor Boaventura (1987, 1996, 2011), en estos momentos, precisamente, asistimos al capitalismo más radical, que reproduce las desigualdades cada vez de forma más alarmante, pero algo más preocupante, derivado de esta praxis capitalista, es el exterminio de los grupos minoritarios de la población, pues estos grupos son los más vulnerables a sufrir esta destrucción capitalista.

Además, algo importante a destacar también, es que no se trata solamente de un problema derivado de los diferentes gobiernos políticos de los países, sino que fundamentalmente se trata de un problema epistemológico: necesitamos una nueva comprensión del mundo para poder transfor-

marlo (de Sousa, 2011). Con esto, no se pretende realizar modificaciones de carácter metodológico, para evitar de esta manera los sesgos que han caracterizado históricamente la producción científica positivista- heteropatriarcal, sino que se pretende incorporar aspectos éticos-políticos a la misma.

Esta producción de conocimiento eurocéntrica y positivista, cuando ha cuestionado esta reproducción de las desigualdades a través de la ciencia, lo ha hecho, en muchas ocasiones, precisamente bajo estos preceptos derivados del conocimiento generado por las élites académicas del mundo occidental. Se trata así, pues, de poder transformar este conocimiento extractivista, para poder transformar las sociedades en las que convivimos en el mundo globalizado actualmente. Es imprescindible, en este sentido, validar los conocimientos nacidos en la lucha contra el capitalismo, el colonialismo y el heteropatriarcado, pues estos tres sistemas sobreviven gracias a su articulación e imbricación entre ellos (de Sousa, 2011). Todas las propuestas teóricas contra hegemónicas en este sentido han partido de un punto en común, y es la necesidad de articular conocimiento científico e incidencia política y de reconfigurar un espacio alternativo para esta articulación (Adán, 2006).

De esta forma, es importante destacar que se cuestionan entre otros, tanto la neutralidad, como la generalización del conocimiento como ejes centrales sobre los que se sustenta la producción de conocimiento positivista, capitalista, heteropatriarcal y racista.

3.1. Género como representación

Es de especial relevancia, para comenzar a hablar sobre las migraciones de mujeres, hacerlo destacando la categoría género como construcción social de identidades, puesto que es un concepto clave en esta investigación y es la razón de ser de los estudios de género. Podríamos elegir a diferentes autoras para clarificar el término género y a qué nos referimos cuando hablamos de él, pero en este caso y para este trabajo, en primer lugar, mencionar a Teresa de Lauretis, teórica feminista postestructuralista, y su texto "la tecnología del género", en el que lleva a cabo una revisión teórica sobre los aportes teóricos del feminismo y donde elabora una visión diferente de género y del sujeto del feminismo.

Sus postulados indican que este movimiento social ha vinculado el término género con diferencia sexual, lo cual, fue fructífero en años anteriores, pero en la actualidad hay que reconceptualizar el término, puesto que, si la mujer se define en base a su diferencia con el varón, se retroalimenta el sistema patriarcal menoscabando el pensamiento feminista y por otra parte nos impide ver las diferencias dentro de "las mujeres". Desde los feminismos, se ha puesto de manifiesto las diferencias de género, siendo este concepto, una forma de organización social en base al sexo de las personas y a las funciones reproductoras, pero, por otra parte, y como bien insiste Teresa de Lauretis, se han homogeneizado otras características dentro de cada sexo. El resultado de dicho proceso ha sido la visión estereotipada de muchas realidades femeninas que en realidad no son como las concibe el imaginario hegemónico colectivo en el mundo en general y en los países occidentales en particular (De Lauretis, 2000).

De Lauretis (2000), habla del género como una representación, basada en su construcción y que hoy en día se sigue dando como en épocas anteriores. Se trata del despliegue de una tecnología compleja, la cual ha servido para implantar modos de conocimiento en cada individuo, familia e institución. Es importante que se señale, que, aunque Teresa de Lauretis reconceptualice el término género, el pensamiento feminista fue el primero que históricamente habla de las relaciones de género, que ponen en jaque las representaciones hegemónicas androcentristas, las cuales signan el espacio simbólico con el que interactuamos y nuestro imaginario falogocentrista. Pese a esto, vemos como las relaciones de género y el sistema de representación androcentrista se perpetúa en el tiempo y se inserta en los sujetos, las relaciones, y en las instituciones, no se trata de hacer una crítica al feminismo, sino más bien de intentar mejorar las presuposiciones teóricas. En este sentido, es importante hablar, de cómo De Lauretis (2000) destaca la dificultad que existe de poder diferenciar entre "las mujeres", puesto que estas diferencias no sólo se pueden analizar desde la

diferencia sexual. No es lo mismo ser mujer de un país occidental que de un país árabe, (las mujeres que llevan velo y las que no). En otras palabras, habla de las diferentes identidades de las mujeres. El sujeto se genera dentro de unas relaciones de raza, y clase además de la de sexo. Se trata pues, de un sujeto múltiple. (Harding, 1998; De Lauretis, 2000)

Por otra parte, hay que destacar que las concepciones culturales de masculino y femenino constituyen un sistema de género dentro de cada cultura. Se trata de un sistema simbólico que asocia el sexo a contenidos culturales. Mientras las mujeres sigan siendo representadas a través de "la mujer", seguiremos siendo prisioneras del género.

Cuando hablamos de la construcción social de las identidades, no se hace referencia a que el sujeto social sea una construcción en sí mismo, sino a lo que nos referimos es que la idea de "mujer migrada", en este caso, es una idea o categoría construida socialmente a través de las tecnologías complejas de las que nos habla Teresa De Lauretis. (Montenegro, 2014; De Lauretis, 2000)

En esta misma línea, Justa Montero (2014), habla de una fuerte crítica que lleva produciéndose desde hace algunos años y desde algunos feminismos, hacia otros que representan a las mujeres como algo homogéneo. Entre éstos, los colectivos más críticos han sido los de las feministas lesbianas y transexuales, con su crítica a la heteronormalidad y las feministas negras, de países del Sur y mujeres migrantes, las cuales se centran en la hegemonía de las mujeres blancas en el discurso feminista y el etnocentrismo que eso implica. Es importante hacer hincapié, y coincido con esta autora, en que es necesario un sujeto "mujeres" para la acción colectiva, pero se trata de un arma de doble filo, dado que, si este sujeto representa a las mujeres de forma cerrada, resulta excluyente para muchas (Montero, 2014).

Por otra parte, y respecto a la interseccionalidad, encontramos publicaciones en la década de los ochenta, que ya consideraban este giro en la conciencia feminista, como son "This Bridge Called My Back", una colección de trabajos de mujeres negras editada por Cherrie Moraga y Gloria Anzaldúa, a la que siguió en 1982, la antología de la Feminist Press editada por Gloria Hull, Patricia Bell Scott y Barbara Smith titulada: "All the Women Are Withe, All de Blacks Are Men, but Some of Us Are Brave". En estos trabajos se describían los sentimientos de las mujeres feministas negras como crítica al feminismo hegemónico blanco. Gracias a estas publicaciones se dio un cambio en la conciencia feminista, que se caracterizó por la toma de conciencia y el esfuerzo de analizar la "complicidad" del feminismo con otras variables ideológicas como son el racismo, el clasismo, el colonialismo y el imperialismo.

4. MIGRACIONES DE MUJERES DE AMÉRICA LATINA HACIA ESPAÑA

Una vez estipulado el marco epistemológico y teórico desde el que me posiciono a la hora de realizar este trabajo, voy a comenzar la exposición del tema central, que tiene que ver con la reproducción comunal de la vida y su implicación en la socioecología política del tiempo.

Una de mis grandes preocupaciones académicas y desde el activismo social, ha sido, es y será, la vulneración de derechos sistemática que sufren las mujeres alrededor del mundo y en particular la situación de desprotección que sufren las mujeres migradas, tanto en los trayectos, como en los países de llegada[31]. En este caso, me voy a centrar en la situación de las mujeres migradas de América Latina que llegan a España.

31 Bajo mi punto de vista, son países de llegada o destino, no de acogida, pues en mis investigaciones, no he dado cuenta de dicha actitud por parte de las instituciones de los países occidentales y en cambio sí que he dado cuenta del racismo estructural e institucional que se da en estos países, en mi caso concreto en España.

En los últimos años, se ha dado un incremento tanto en el número de mujeres que deciden emigrar de sus países de origen como en el número de investigaciones que se dirigen hacia este colectivo. Generalmente en el estudio sobre migraciones no se ha tenido en cuenta los determinantes de género como organización social, con lo cual se ha tenido durante mucho tiempo una visión distorsionada por sesgos tanto etnocentristas como androcentristas sobre este fenómeno.

Siguiendo a Claudia Mora, podemos afirmar que en la actualidad las migraciones se conciben como una estrategia de supervivencia, por lo que la demanda y las oportunidades, tato en origen como en destino son las que determinan si son hombres, mujeres o familias las que inician el proceso migratorio (Mora, 2008). Así mismo, el fenómeno migratorio de las mujeres, en muchas ocasiones se vincula directamente con el trabajo de cuidar a otras personas de forma remunerada una vez llegan a España. Muchas autoras llevan años hablando de la "feminización de las migraciones en el marco de la globalización de los cuidados" (Poblet, 2017).

En la actualidad, en los países occidentales, vivimos en una sociedad en la que existe cierta percepción de que se ha avanzado en materia de igualdad, en el sentido de que las mujeres nos hemos incorporado al mercado de trabajo, ocupando la esfera pública. Con la democracia y a pesar de la implantación del estado de bienestar, la división sexual del trabajo sigue operando, en mercados laborales segregados, y los roles de género en el empleo siguen existiendo: las mujeres son todavía, las que se ocupan del trabajo doméstico no remunerado y remunerado (Ávila y Sarabia, 2018).

Es de esta forma, como se reproducen las relaciones de género, las mujeres tienen una doble jornada laboral o una doble presencia, tanto en el ámbito doméstico como en el ámbito público. Además de la feminización de los trabajos derivados del cuidado de personas vulnerables, asistimos al fenómeno de la racialización de estos trabajos, pues son las mujeres migradas y pobres[32] las que ocupan estos puestos de trabajo, en los que sus derechos se ven totalmente vulnerados y son sometidas a situaciones de desprotección total.

4.1. El concepto de cuidados o reproducción de la vida:

En primer lugar, resulta imprescindible establecer un acercamiento a la definición del concepto de cuidados, puesto que es un concepto que puede acarrear diferentes interpretaciones.

Como nos recuerdan Chiara Cerri y Laura Alamillo-Martínez, los cuidados son una parte fundamental del desarrollo humano, ya que nos afectan a todas las personas por naturaleza interdependientes (Cerri y Alamillo-Martínez, 2012). En términos generales podemos afirmar que los cuidados "son todas las actividades que se realizan para garantizar el bienestar físico, psíquico y emocional de las personas" (Comas d'Agermir, 1993, citado por Cerri y Alamillo-Martínez 2012, p. 3).

Por otra parte, Cristina Carrasco afirma que las necesidades humanas son bienes y servicios, pero también afectos y relaciones. De esta forma las necesidades humanas tienen dos dimensiones, una objetiva que contempla las necesidades biológicas y otra más subjetiva de la que formaría parte los afectos (Carrasco, 2001).

Al fin y al cabo, se puede definir los cuidados como todas aquellas actividades desarrolladas con el fin de sostener la vida. Todas las personas en algún momento de nuestra vida somos objeto de cuidados, ya sea en nuestro nacimiento, en situaciones de invalidez a lo largo de nuestro desarrollo como personas adultas o en la última etapa de nuestras vidas como personas de la tercera edad. Además, estas actividades son ampliables a todas aquellas que tengan que ver con el sostenimiento de la vida, a todos los niveles tanto humano, como animal y vegetal.

32 Aunque a veces el uso del concepto "pobres" adquiere un sentido estigmatizante, prefiero utilizar este término para enfatizar y poner de relieve las desigualdades sociales existentes en los supuestos "países desarrollados".

Amaia Pérez Orozco, expone un símil entre el sistema socioeconómico androcéntrico y un iceberg, en el que la parte visible del iceberg la componen los mercados y su lógica de acumulación y la parte invisible del iceberg, la que subyace, la componen las actividades que garantizan la reproducción, y sostenimiento de la vida y que son imprescindibles para mantener en flote el sistema (Pérez-Orozco, 2006). Como esta misma autora expone, hablar de este conflicto de lógicas, es hablar con otras palabras del conflicto capital-trabajo, pero ampliando la noción de trabajo, teniendo en cuenta las labores no remuneradas que se llevan a cabo para el sostenimiento de la vida, y centrando la atención más allá del trabajo remunerado (Pérez- Orozco, 2006; Federici, 2004).

En la actualidad, podemos afirmar que en España vivimos una crisis de cuidados, ya que el estado, al fin y al cabo, garante del bienestar de sus ciudadanas y ciudadanos, en realidad no ofrece políticas que favorezcan los cuidados de las personas dependientes, tanto menores como personas mayores, como personas con diversidad funcional. La crisis de los cuidados es un problema de primer orden, que afecta a toda la población, y sólo podremos otorgar la relevancia que se merece si dejamos priorizar el carácter monetario de las relaciones laborales y no focalizamos y valoramos las actividades que tienen que ver con la reproducción de la vida (Pérez- Orozco, 2006).

En este sentido, Silvia Federici, a través de sus obras, sobre todo en su famoso libro "Calibán y la bruja" realiza una reflexión crítica sobre la producción y reproducción de la fuerza de trabajo y qué lugar ocupan las mujeres en ambos procesos. Ella aboga por subvertir el carácter primordial de la producción capitalistas, para poner el foco de atención en todas las posibilidades de la reproducción social como herramienta fundamental para la trasformación social y la defensa de la vida (Federici, 2004).

Como explica Raquel Gutiérrez (2017):

> **El mundo capitalista, no puede ser comprendido a cabalidad —para avanzar en su crítica— si únicamente se miran los bucles de la producción de mercancías, de su distribución y consumo, es decir, de lo que suele llamarse "reproducción del capital". Existe otro gran ámbito de la vida social que se ubica más allá, por debajo, adentro, en contra y más allá de los incesantes procesos de "producción y reproducción del capital": son los múltiples mundos siempre regenerados por los esfuerzos incesantes hechos sobre todo por mujeres —aunque no únicamente— por mantener y sostener la vida, por ampliar sus posibilidades de gozo y disfrute, por reproducir material y simbólicamente la vida humana y no humana, día tras día, año tras año, generación y generación.** (p. 171)

Por ejemplo, en el caso español, se ha dado un desmantelamiento progresivo de la ley de dependencia, la única ley que se ha creado con el objetivo de favorecer el cuidado de personas dependientes, que tienen necesidades específicas para poder cubrir las actividades básicas de la vida diaria. No hay casi plazas de guarderías públicas, ni en las residencias, las cuales han sufrido una privatización y un correspondiente aumento del coste por plaza; no se dan medidas de conciliación en las empresas y en los hogares no existe una verdadera corresponsabilidad. Así mismo, también podemos afirmar que se está dando una crisis del estado de bienestar.

Además, esta situación deja entrever el carácter familiarista que ha caracterizado al actual sistema de bienestar, en el que son las propias familias las que tienen que encargarse del bienestar de sus miembros, favoreciendo la privatización de estos cuidados, dado el contexto social anteriormente descrito (Oso y Ribas-Mateos,2012). Lo que en este texto se pretende plantear es precisamente que los cuidados no son responsabilidad exclusiva de la esfera familiar, sino que se debe concebir como una esfera social que contribuye al bienestar de la ciudadanía (Cerri y Alamillo-Martínez, 2012)

Es por ello, que me parece de especial relevancia, la socioecología de la buena vida (Ramírez, 2019), que nace en Ecuador, a partir del proceso constituyente de 2008, en el que se redactó un nuevo texto constitucional en el que se impulsó la "sociedad del buen vivir".

Se trata, así pues, de recuperar el sentido del "otro", como parte fundamental de lo comunitario y comunal; de construir una democracia participativa y comunitaria; y de la construcción de un Estado plurinacional e intercultural, en el que se respeten las diferentes identidades culturales que conviven (Ramírez, 2019). Precisamente, esto tiene que ver, con el mito capitalista, que hemos asumido en las sociedades occidentales, sobre todo, que construye individuos solitarios luchan por conseguir su felicidad compitiendo de una manera egoísta y sin importar las demás personas. Así pues, la economía de mercado es por definición, anti buena vida, al destacar este carácter individualista y al eliminar el acceso a la felicidad de los individuos (Ramírez, 2019).

La socioecología de la buena vida, rompe con la perspectiva individualista y recupera la sociabilidad como parte de la esencia del ser humano. De la misma forma, recupera al "otro/a" ciudadano/a del mundo, a las otras identidades, y a otras especies: la *Pachamama* o naturaleza es sujeto de derechos y no objeto de instrumento (Ramírez, 2019, p. 2).

Además, la sociopolítica de la buena vida, reflexiona entorno al concepto de "bienes relacionales" y son aquellos que dependen de la interacción con el "otro", que además son co-generados y co- difrutados al mismo tiempo por los sujetos implicados en la relación. No tienen un precio de mercado y son valorados porque responden a una necesidad subjetiva de interacción. Apoyada en este concepto, precisamente, la socioecología de la buena vida, cuestiona el marco conceptual de la economía capitalista y da preferencia a la sostenibilidad, reproducción y prolongación de la vida. Esto implica, que la organización social no tiene que estar basada en el consumo y en la acumulación material, sino en función de la vida bien vivida (Ramírez, 2019).

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, hay destacar que la concepción de las personas y los procesos de creación de identidades varía según el lugar y el contexto, existiendo muchas variables que se interrelacionan en este proceso de categorización de sí mismos y de los demás. Estas variables o sistemas de opresión son el perfil étnico y cultural, la clase social, el género, y la diversidad funcional, entre otros, aunque también hay que destacar que dentro de estas categorizaciones existen jerarquías. A través de la teoría de la interseccionalidad, estas categorías se interrelacionan entre sí, y generan diferentes identidades: no es lo mismo ser una mujer migrante de clase media, que ser una mujer migrante de clase baja, así como no es lo mismo ser un hombre migrante que ser una mujer migrante, o una mujer nacional o una mujer migrante. Estas variables o categorías de opresión se interrelacionan y afectan al modo de vida de las personas y a su supervivencia en los países receptores en el caso de las mujeres migradas.

Por este motivo, entre otros, es importante que se dé un feminismo transnacional, como movimiento social que lucha por los derechos de todas las mujeres. Precisamente aquí radica la importancia de la interseccionalidad, pues precisamente cuestiona al sujeto político del feminismo como algo homogéneo. Esta nueva concepción de las diferentes identidades ha generado y está generando grandes debates dentro del movimiento feminista en la actualidad, sin embargo, precisamente una de las bondades que tiene el movimiento feminista es la capacidad de cuestionamiento sobre todo lo que nos rodea.

Las mujeres se cuestionan hasta a sí mismas, y esto es una gran fortaleza para el movimiento ya que nos permite repensarnos como sujetas políticas en función de la mejor adaptación al contexto. Esto es algo fundamental para la evolución de la sociedad, ajustándose mejor a la realidad.

Otro de los retos a los que nos debemos de enfrentar, es la aplicación de políticas públicas que atiendan a la diversidad, pero sin llegar a deconstruir a los sujetos políticos, invisibilizándolos de esa manera y teniendo en cuenta que no se puede legislar de manera personalizada. Se cuestiona la

categoría "mujer" como algo homogéneo y se hace imprescindible, la capacidad de generar alianzas para dignificar las vidas de las personas.

En este sentido y pese a todo, es importante que se trabaje en torno a un discurso de lo común, donde se dé una autocrítica previa y que permita establecer alianzas a nivel mundial para así poder tener una lucha conjunta, y enfocarlo hacia la promoción del cambio social en el sentido de alterar las relaciones injustas de poder, para crear una sociedad más justa en la que sobre todo las mujeres, puedan desarrollar plenamente sus capacidades y lo más importante, tengan capacidad de elección en el desarrollo de sus vidas. Por mucho que cuestionemos nuestras identidades, es fundamental para el movimiento feminista, ser capaces de generar estas alianzas, pues nos une mucho más allá de las fronteras de los estados nación: la opresión por el hecho de ser mujeres.

El patriarcado existe a lo largo y ancho del mundo y son las mujeres las que sufrimos las diferentes violencias que nos atraviesan. No podemos despreciar la lucha mantenida por nuestras predecesoras en la búsqueda de la igualdad y la libertad, pues gracias a ellas, hemos llegado hasta aquí y debemos de nutrirnos del conocimiento generado por ellas. Sin embargo, es importante ser capaces de cuestionar este sujeto homogéneo, pues no se ajusta a la realidad social actual y de esta manera, ser capaces de aglutinar al mayor número de mujeres.

Por otra parte, también quiero destacar que los trabajos de cuidados, como se ha comentado, están totalmente desvalorizados y pese a eso, son la base del desarrollo de nuestras sociedades. Sin embargo, de la misma manera, me parece relevante que también las mujeres tengamos la capacidad de elegir si queremos cuidar o no, a nuestros hijos e hijas, a nuestros mayores, a personas cercanas, etc. Que podamos elegir llevarlo a cabo como un trabajo remunerado, o no, seamos autóctonas o migrantes y quién elija cuidar, lo pueda hacer de una manera digna y con todas las garantías de protección que se supone debe ofrecer un estado de derecho.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adán, Carme (2006). *Feminismo y conocimiento. De la experiencia de las mujeres al ciborg*. La Coruña: Spiralia.

Abad, Luis. (2002). Contradicciones de la globalización: migraciones y convivencia interétnica tras el 11 de septiembre. *Revista Migraciones,* (11), 225-268.

Aixelà, Yolanda (2003), La perspectiva de género en la antropología social clásica. *Revista de Occidente*, 261, 79-95.

Arran, Fátima (2004): "Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas del profesorado universitario" *Política y Sociedad*, 41, 223-242.

Ávila, Melissa; Sarabia, Alma (2018). De domésticas a profesionales, un paso hacia el reconocimiento de un trabajo digno. En Alianza por la Solidaridad (Ed) *Reflexiones universitarias sobre los derechos de las mujeres del sur y las mujeres migrantes en la Comunitat Valenciana en el marco de la agenda 2030* (105-130). Valencia: Startidea Málaga S.L.

Balasch, Marcelo, Bonet, Jordi, Callén, Blanca., Guarderas, Paz., Gutiérrez, Pamela., León, Alejandra.,... Sanz, Jordi. (2005). Investigación crítica: desafíos y posibilidades. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (8), 129-144.

Bauman, Zygmund (1998) *Globalización. Las consecuencias humanas*. México DF: Fondo de cultura económica.

Carrasco, Cristina (2006) La Economía Feminista: Una apuesta por otra economía. En Vara, María Jesús (ed) Estudios Sobre Género Y Economía, (29-62). España: Akal.

Chiara, Cerri, Alamillo- Martínez, Laura (2012) La Organización De Los Cuidados, Más Allá De La Dicotomía Entre Esfera Pública Y Esfera Privada. Gazeta de Antropología 28 (2) Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5216748&orden=0&info=link

Cubillos, Javiera (2014). Reflexiones sobre el proceso de investigación. Una propuesta desde el feminismo decolonial. Athenea digital, 14(4), 261-285.

Cubillos, Javiera (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora revista internacional de ética y política*, (7), 119-137.

De Lauretis, Teresa. (2000). *La tecnología del género. Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y horas.

De Sousa, Boaventura (2011). Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana, 16(54), 17-39.

De Sousa, Santos (1987, 1996), Introducción a una ciencia postmoderna, Universidad Central de Venezuela, Centro de Investigaciones Postdoctorales, Caracas.

Fairchild, Henry Pratt. (1913). *Immigration*. New York: Macmillan Company.

Federici, Silvia. (2004). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Guerra, María José (2012). Migraciones, género y ciudadanía. Una reflexión normativa. *Astrolabio: revista internacional de filosofía 13*, 201-210. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4416763

Gil, Silvia, L. y Pérez- Orozco, Amaia (2011). *Desigualdades a flor de piel: cadenas globales de cuidados. Concreciones en el empleo de hogar y políticas públicas*. Edición ONU Mujeres. Madrid: Creative Commons.

Goffman, Erving (1963), *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires.: Amorrotu.

Gutiérrez, Raquel. (2015). A propósito del trabajo de Silvia Federici: Colocar la reproducción material y simbólica de la vida social y la capacidad humana de producir lo común como punto de partida para la reflexión crítica y la práctica política. el Apantle. Revista de estudios comunitarios, (1), 169-76.

Haraway, Donna (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza. *Madrid: Cátedra*, 313-346.

Haraway, Donna. (2013). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Nueva York, Routledge.

Harding, Sandra. (1998). ¿Existe un método feminista? *Debates en torno a una metodología feminista*, 9-34.

Harding, Sandra. (1989). Is there a feminist method. *Feminism and science*, 18-32.

Harding, Sandra. (2016). *Whose science? Whose knowledge?: Thinking from women's lives*. New York, EEUU: Cornell University Press.

Herrera, Gioconda (2008). Mujeres ecuatorianas en el trabajo doméstico en España. En Novick, Susana (ed) *Las migraciones en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales–CLACSO.

Lacomba, Joan (2004) Migraciones en la era de la globalización, temas de debate y nuevas perspectivas, *Cuadernos de geografía,* 72, 119-134.

Malo, Marta. (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Miralles, María Mercedes (2016). El cuidado de las cuidadoras (el caso de las mujeres inmigrantes latinoamericanas transnacionales en la ciudad de València). En Benlloch, Cristina, et al (ed) *Migraciones y género, empoderamiento desde una perspectiva multifocal* (57-63). Granada: Comares.

Mora, Claudia (2008). Globalización, Género y Migraciones. *Polis (Santiago) 7*(20), pp 285-297. DOI:10.4067/S071865682008000100015.

Montenegro, Marisela y Mora Belvy (2009) Fronteras internas, cuerpos marcados y experiencia fuera de lugar. Las migraciones internacionales bajo las actuales lógicas de explotación y exclusión del capitalismo global. *Athenea Digital,* 15.

Montenegro, Karla (2014). La intervención social destinada a mujeres inmigradas: un espacio de/para la configuración de diferencias y subjetividades. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *14*(1), 111-140.

Montero, Justa (2014) Sexo, clase, raza, etnia y sexualidad: desafíos para un feminismo incluyente. En Manzanos, César, (coord.) *"Experiencias de lucha, trabajo y mediación frente a la exclusión"*. Universidad del País Vasco: AA, edición PENSAMIENTO.

Nash Mery, Marre Dina, *et al.,* (2001) *Multiculturalismos y género, un estudio interdisciplinar.* Barcelona: Bellaterra.

Oso, Laura y Ribas, Natalia. (2012). De la sorpresa a la incertidumbre: abriendo etapas en el estudio de la temática sobre género y migración en el contexto español. *Papers: revista de sociología*, *97*(3), 0511-520.

Padilla, Beatriz (2013) Género y migraciones: Nuevas reconfiguraciones y protagonismos de las mujeres latinoamericanas. A modo de introducción, *Anuario americanista europeo,* 11. 1-9.

Parella Rubio, Sònia (2000). El Trasvase De Desigualdades De Clase Y Etnia Entre Mujeres: Los Servicios De Proximidad. *Papers: Revista De Sociología 60*, pp 275-289. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45695&orden=24022&info=link

Pérez, María Dolores. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista española de educación comparada*, (14), 137-176.

Poblet, Gabriela (2017). No quiero regalos. Sólo quiero que cambien las leyes. Cuidados, reciprocidad y desigualdad. *Quaderns-e de l'intitut Català d'Antropologia 22* (2), pp 115-132. Recuperado de: https://www.raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/333119

Puwar, Nirmal. (2001). The racialised somatic norm and the senior civil service. *Sociology*, *35*(3), 651-670.

Ramírez, René. (2019). Los" bienes relacionales" en la socioecología política de la vida buena. Crisol, (9).

Ribas, Natalia. y Oso, Laura (2012). De la sorpresa a la incertidumbre: abriendo etapas en el estudio de la temática sobre género y migración en el contexto español. *Papers: revista de sociología 97:* (511-520). http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4581886

Royo, Raquel., Silvestre, María., Gonzalez, Lia., Linares, Estibaliz., y Suarez, Maialen. (2017). Mujeres migrantes tejiendo democracia y sororidad desde el asociacionismo. Una aproximación cualitativa e interseccional. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, *8*(1), 223-243.

Tzul Tzul, Gladys (2017), Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida, disponible https://horizontescomunitarios.wordpress.com/2017/01/16/apantle1/

Wagman, Daniel (2006) *Los medios de comunicación y la criminalización de inmigrantes*. En Lario, Manuel (ed) Medios de Comunicación e inmigración. Murcia, España: Convivir sin racismo. CAM Obra Social.

Zavos, Alexandra., y Biglia, Bárbara. (2009). Embodying feminist research: Learning from action research, political practices, diffractions, and collective knowledge. *Qualitative research in psychology*, 6 (1-2), 153-172.

Alianza por la
Solidaridad
Member of
actionaid