

# Repensar los sistemas educativos para la descolonización del conocimiento, la cultura y la política en Iberoamérica.

---

Jose María Barroso Tristán.

Doutorando em Difusão do conhecimento,

Universidade Federal da Bahia.

Doctorando en educación,

Universidad de Sevilla.

jambarroso@iberoamericasocial.com.

---

**D** *Diálogos iberoamericanos I: Análisis y propuestas desde las ciencias sociales para repensar Iberoamérica* se plantea reflexionar sobre las complejas relaciones instauradas en las sociedades iberoamericanas y que han ido produciendo en su desarrollo histórico el mantenimiento de un sistema en el que el aumento de las desigualdades se ha convertido en un eje fundamental sobre el cual se sustenta.

En este entramado de relaciones sobre el que se basa la sociedad se acepta de forma unánime que los sistemas educativos se sitúan como uno de los núcleos esenciales para su vertebración. Los sistemas educativos son considerados como el conjunto de instituciones educativas que preparan a los estudiantes para su inserción en la sociedad como ciudadanos, formándolos en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales considerados como indispensables para el desarrollo social. Sin embargo, ¿Qué es el desarrollo social? ¿Cuáles son esos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para alcanzar tal desarrollo? ¿Son objetivos o subjetivos tales contenidos? Se intentarán esclarecer estas preguntas a lo largo del presente texto para dar introducción a un desarrollo más específico al respecto de estos temas en los capítulos posteriores escritos por las compañeras.

Los sistemas educativos, como mostraba Freire (2007), “no existen en el aire, sino en el tiempo y el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas” (p. 188). Es decir, no son entes autónomos que actúen con independencia del resto de instituciones que conforman el mundo, sino que estos se encuentran bajo una misma lógica de acción a través de la cual cada institución ejerce determinadas funciones para poder alcanzar objetivos comunes. Dentro de esta lógica, entendemos con Lerena (1989) que “la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de

una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas” (p. 88). Lerena utiliza un lenguaje muy directo y crítico al acuñar la expresión “imponer la legitimidad de una determinada cultura” pero, si hacemos una traducción en un ejercicio de neolingüística orwelliana, podríamos sustituirlo por “la conservación legítima de una determinada cultura”, eufemismo muy utilizado actualmente para defender la educación al establecer que existe algo propio, común a toda la sociedad. Sin embargo, es fundamental parar en este punto para reflexionar. ¿Cuál es la cultura que se declara como legítima por encima de las otras declaradas indignas? Y ¿Qué es la cultura?

Comienzo con una breve definición de cultura ofrecida por Geertz (2003) que la entiende como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p. 88). Por tanto, se comprende la cultura, en sentido amplio, como un constructo social simbólico que es transferido entre las personas para asegurar el desarrollo de los saberes de la sociedad con la finalidad de mejorarla. Dentro de la cultura, pues, se encuentran las formas políticas, sociales y económicas que una sociedad ha ido desarrollando. Sin embargo, ¿Qué límites geográficos tiene la cultura dentro de una sociedad? Es una pregunta compleja para la que nos hacen falta categorías analíticas que nos ayuden a comprender cuáles son sus límites y en que ámbitos opera. Wallerstein nos proporciona información relevante para concretar los límites, o al menos identificarlos, y los diferentes sistemas que intervienen sobre ella. Para comprender la situación de las estructuras de poder de los Estados no nos basta con el análisis aislado de ellas, ya que existe una estructura transnacional capitalista en la que los sistemas nacionales están envueltos y sobre los que ejerce una gran influencia. Es el llamado sistema-mundo por Wallerstein (2006) que define como “una zona espacio-temporal que atraviesa múltiples unidades políticas y culturales, (...) integrada de actividad e instituciones que obedecen a ciertas reglas sistémicas” siendo estas reglas marcadas por el capitalismo como motor de la economía-mundo:

Lo que queremos significar con economía-mundo (la *économie-monde* de Braudel) es una gran zona geográfica dentro de la cual existe una división del trabajo y por lo tanto un intercambio significativo de bienes básicos o esenciales así como un flujo de capital y trabajo. Una característica definitoria de una economía-mundo es que no está limitada por una estructura política unitaria. Por el contrario, hay muchas unidades políticas dentro de una economía-mundo, tenuemente vinculadas entre sí en nuestro sistema-mundo moderno dentro de un sistema interestatal. Y una economía-mundo comprende muchas culturas y grupos (que practican múltiples religiones, hablan múltiples idiomas y son diferentes en sus comportamientos cotidianos). Esto no significa que no hayan desarrollado algunos patrones culturales comunes, lo que llamaremos una geocultura. Significa que ni la homogeneidad política ni la cultural debe ser esperable o encontrada en una economía-mundo. Lo que unifica con más fuerza a la estructura es la división de trabajo constituida dentro de ésta. (p. 40).

La unidad del sistema-mundo capitalista, pues, actúa sobre la diversidad de sistemas políticos,

sociales y culturales (en un sentido restringido) que se encuentran en su interior en forma de Estados nacionales. De esta manera, en el funcionamiento de las instituciones nacionales no existe la supuesta soberanía autónoma que permitiría comprenderlas de forma aislada, sino que el eje económico del sistema-mundo interviene de forma esencial en la estructuración de las acciones llevadas a cabo por los diferentes Estados. El sistema-mundo capitalista no lo explica todo, pero sin él, es imposible explicar las estructuras educativas nacionales.

Este hecho facilita el análisis de la actuación de las instituciones de las diferentes naciones al proporcionar una serie de características homogéneas que emanan del sistema-mundo capitalista. Sin embargo, esto no supone que todas las instituciones de las naciones incluidas en el sistema-mundo sean homogéneas ya que, como hemos visto anteriormente, el eje de la división del trabajo proporcionado por el sistema-mundo estructura, pero no fija, las particularidades culturales de cada una de las naciones.

## **EL SISTEMA-MUNDO Y LA COLONIALIDAD DEL SABER, DEL PODER Y DEL SER**

**E**l sistema-mundo capitalista nace en 1492 al darse inicio a la “única” Historia Mundial<sup>1</sup> con la llegada de portugueses y españoles a América (Dussel, 2000), sin embargo, este no se instaura de forma uniforme e inmediata, sino que se va naturalizando a través de una serie de mecanismos de poder que operan, tanto de forma global como al interior de las naciones, para dar soporte a la economía-mundo, permitiendo así la introyección de la cosmología proporcionada por el sistema-mundo. Estos mecanismos, apoyándonos en el grupo modernidad/colonialidad, se engloban dentro de la colonialidad la cual está estrechamente relacionada con el concepto de modernidad, en un sentido mundial, iniciada con la colonización de América<sup>2</sup>. La modernidad, en este sentido mundial, no se inicia con los hechos intraeuropeos generalmente asociados (Renacimiento italiano, Reforma luterana, Ilustración y/o Revolución francesa), sino que comienza con la colonización de América, inaugurando la Historia Mundial, en la que lo europeo se erige como la centralidad en ella y relega a lo no europeo como periférico.

Al comenzar la Historia Mundial, y con ella la modernidad, se pone en marcha de forma simultánea el comercio mundial, al haberse instalado las rutas transatlánticas, sustentado bajo lógicas precapitalistas que irán dando cuerpo al sistema-mundo. Este hecho será el que marque el inicio del capitalismo como eje transnacional para el mercado mundial, siendo, por tanto, el colonialismo (y la colonialidad) origen y fuente de la que beberá el capital para estructurarse

---

1 “(...) nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492 (como fecha de iniciación del despliegue del “Sistema-mundo”). Anteriormente a esta fecha los imperios o sistemas culturales coexistían entre sí. Sólo con la expansión portuguesa desde el siglo XV, que llega al Extremo Oriente en el siglo XVI, y con el descubrimiento de América hispánica, todo el planeta se torna el “lugar” de “una sola” Historia Mundial”. (Dussel, 2000, p. 27).

2 No es este el lugar para profundizar en este tema que, por su complejidad y amplitud, merecería un espacio mucho mayor para ser tratado. Para quien quiera profundizar se sugiere la lectura de Dussel (1992, 2000).

como sistema-mundo.

En América la esclavitud fue deliberadamente establecida y organizada como mercancía para producir mercancías para el mercado mundial y, de ese modo, para servir a los propósitos y necesidades del capitalismo. Así mismo, la servidumbre impuesta sobre los indios, inclusive la redefinición de las instituciones de la reciprocidad, para servir los mismos fines, i.e. para producir mercancías para el mercado mundial. Y en fin, la producción mercantil independiente fue establecida y expandida para los mismos propósitos.

Eso significa que todas esas formas de trabajo y de control del trabajo en América no sólo actuaban simultáneamente, sino que estuvieron articuladas alrededor del eje del capital y del mercado mundial. Consecuentemente, fueron parte de un nuevo patrón de organización y de control del trabajo en todas sus formas históricamente conocidas, juntas y alrededor del capital. Juntas configuraron un nuevo sistema: el capitalismo. (Quijano, 2000, p. 219).

El proyecto de la modernidad, entonces, se instala en América como un proceso emancipador, que pretende sacar al otro de su *ignorancia*, e incorporarlo al *desarrollo* europeo. Esta supuesta ignorancia se basa en la idea de raza<sup>3</sup> con la que el colonizador achaca a una diferenciación biológica su situación *natural* de *superioridad* respecto al no europeo (Quijano, 2000). Esta cuestión biológica provoca que los colonizadores lo utilicen como justificación para cometer cualquier tipo de atrocidad en pos de la *civilización*. No obstante, Enrique Dussel (2000, p. 29) revela el mito de la modernidad civilizatoria eurocéntrica al mostrar como la violencia bárbara producida por españoles y portugueses durante la colonización se esconde tras la victimización de los inocentes. Los bárbaros tienen que *civilizarse*, si es necesario utilizando la violencia, pues (los europeos) están *ayudándolos* a incorporarse al mundo moderno. Las dicotomías – civilizados/bárbaros, centro/periferia, tradicional/moderno, europeo/no europeo, racional/irracional, nosotros/otros - se instalan como parte de la dialéctica colonizadora para justificar de esa manera la violencia ejercida sobre las poblaciones colonizadas. Así, desde la producción epistemológica europea, la barbarie realizada por los colonizadores es traducida como una ayuda necesaria para el progreso bajo la falacia desarrollista europea, dando comienzo a la construcción de una cosmología epistémica basada en elementos racionalizados desde y por Europa, pero que es fundada sobre una violencia irracional, el *eurocentrismo*.

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este

---

3 “América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera *id-entidad* de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder. De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial”. (Quijano, 2000, p. 202).

patrón de poder. Esto es, la hace percibir como natural, en consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada. Desde el siglo XVIII, sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era preexistente a ese patrón de poder; que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su cuenta y desde dentro la modernidad y la racionalidad. En este orden de ideas, Europa y los europeos eran el momento y el nivel más avanzados en el camino lineal, unidireccional y continuo de la especie. Se consolidó así, junto con esa idea, otro de los núcleos principales de la colonialidad/modernidad eurocéntrica: una concepción de humanidad, según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos. (Quijano, 2007, p.94-95).

Nótese que, en una nota dentro de la cita, Quijano (2007) explicita que con Europa se refiere al “nombre de una metáfora, no de una zona geográfica ni de su población. Se refiere a todo lo que se estableció como una expresión racial/étnica/cultural de Europa, como una prolongación de ella” (p. 95). Por tanto, el eurocentrismo no es entendido como un fenómeno que se da tan solo al interior de Europa o que tiene límites geográficos fijos, sino que trasciende las fronteras, instalándose en la intersubjetividad mundial a través del nuevo sistema-mundo mediante la triple dimensión de la colonialidad: la del saber, del poder y del ser. La colonialidad en su triple dimensión, pues, emerge como patrón de dominación durante la colonización y subsiste a esta, ya no como usurpación de la soberanía de las naciones colonizadas bajo el control directo de las naciones colonizadoras, sino convertida en invasión cultural, política, epistémica, social y económica articulada a través del sistema-mundo capitalista y la idea de raza que la modernidad eurocéntrica trajo. Por tanto, no hay que confundir colonialismo con colonialidad<sup>4</sup>.

La colonialidad del saber es fundada sobre la negación de la alteridad, debido a que la construcción epistemológica validada se va estableciendo de forma unidireccional, siendo los métodos de acceso al conocimiento de Europa los únicos considerados como racionales. La razón, de esta forma, se va estructurando en torno a los sistemas de categorías europeos que serán exportados al resto del mundo mediante la colonialidad del saber, declarando el resto de racionalidades como irracionales. La subjetividad eurocéntrica se autoproclama de esta manera como objetividad universal. Los conceptos, las teorías y la comprensión del mundo que provienen desde Europa y que están estructuradas a partir de un racismo epistémico y una supuesta superioridad (política, social, económica y moral) se establecen como los saberes válidos y, por ello, impuestos, ya sea de forma pacífica o violenta, sobre las poblaciones colonizadas. Lander (2000) apunta las implicaciones que esta imposición epistemológica tuvo:

---

<sup>4</sup> “Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente”. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)



(...) el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades. (p. 10).

Por tanto, de forma inseparable a la colonialidad del saber se encuentra la del poder, pues la producción epistemológica eurocentrada durante la colonización se va realizando estrechamente ligada a la expansión imperial de España y Portugal sobre terreno americano. La instauración de las estructuras europeas de poder político, económico, jurídico y social son impuestas sobre la población colonizada, con sus lógicas sustentadas y justificadas por su propio edificio epistemológico. En ellas se absorben las lógicas incipientes del eurocentrismo colonial, donde la categoría de raza se sitúa como elemento constituyente de una *naturalizada* inferioridad, dando paso así a situaciones de dominación legalizadas tales como la esclavitud (del no europeo), el sacrificio del indio si se opone a la *civilización* o la catalogación institucional de los saberes periféricos (no europeos) como irracionales. Así pues, la colonialidad del saber se hace patente a través de la colonialidad del poder, al convertirse esta última, a través de sus instituciones, en el medio por el cual introyectar los conocimientos establecidos por y desde Europa sobre la población colonizada. Actuando en conjunto, la colonialidad del poder y del saber no solo justifican o silencian las atrocidades realizadas por los colonizadores, sino que también exponen su modelo de poder como el único válido. Abarcando tanto la producción del saber como la ejecución del poder, ensalza sus propias virtudes y oculta, niega o justifica sus consecuencias negativas y, al mismo tiempo, actúa de forma inversa con los *otros* modelos de poder para así conseguir perpetuarse a sí mismo, naturalizando la explotación y la dominación capitalista como el patrón a seguir.

De esta manera, la colonialidad del poder se establece como una de las dimensiones de dominación del sistema-mundo capitalista a partir de la colonización de América y que, más tarde, será expandida mundialmente. Quijano (2007) lo sintetiza de la siguiente forma:

La colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico -que después se identificarán como Europa-, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder (p. 93-94).

La tercera dimensión de la colonialidad, la del ser, emerge de la acción conjunta de las dos anteriores. Bajo la producción epistemológica eurocentrada y sus instituciones de poder, la intersubjetividad colonizada asume como propias las lógicas, teorías y conceptos que emanan del sistema-mundo, despojándola de su propia cosmología epistemológica y forzándola a vivir en un ejercicio de anatopismo por el cual comienza a pensar su ser a partir de un constructo epistémico que no pertenece a su realidad, sino a una ajena, la eurocéntrica. Walter Mignolo (2003) muestra como los saberes que vamos adquiriendo forjan nuestra forma de ser:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (p. 669).

Este sería el culmen de la colonialidad, pues, partiendo de una matriz de pensamiento eurocentrada, con la negación de la alteridad como fundamento y forjada mediante sus condiciones estructurales, esta es introducida a la periferia, siendo asumida por esta como su propio ser. Este hecho se convierte en un impedimento para resolver los problemas que emergen del propio sistema-mundo y que se concretizan en los estados-nación, pues las herramientas epistemológicas y de poder que le son suministradas por el propio sistema-mundo no atienden a su realidad vivencial, colocándolos en una situación de impotencia y manteniéndolos como víctimas inocentes.

## **LA TRIPLE DIMENSIÓN DE LA COLONIALIDAD Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

A partir de este breve análisis de la colonialidad y cómo esta se convirtió en pilar del sistema-mundo capitalista, podemos comprender que no es posible analizar de forma independiente a los sistemas educativos nacionales. Estos no funcionan en autonomía, sino subordinados al sistema-mundo el cual introduce la colonialidad del saber, del poder y del ser, haciendo que, aunque existan particularidades entre los diferentes sistemas nacionales, guarden similitudes en las estructuras fundamentales de actuación. Las lógicas capitalistas, por tanto, se sitúan como eje funcional para ellos.

Los sistemas educativos son las instituciones fundamentales, que no las únicas, para la transmisión cultural. En ellos no solo se seleccionan los contenidos que serán impartidos, sino que también se establecen el tipo de relaciones que se dan para estructurar el propio sistema educativo. La organización interna es marcada por una férrea jerarquía en la estructuración del propio sistema, similar a la división del trabajo capitalista, “donde el alumno sería el consumidor en la base de la pirámide, y en sus escalones superiores se encontrarían, de forma jerárquica, los docentes (jefes de partida), directores (jefes locales), la administración (jefes nacionales) y la superestructura (como presidente de empresa)” (Barroso, 2013). De esta forma, el conocimiento

y el aprendizaje se convierten en un elemento de consumo pues no tiene como objetivo el desarrollo integral de los estudiantes, sino la reproducción social como vienen mostrando muchos autores (Illich & Lüning, 1979; Bourdieu & Passeron, 1996; Apple, 2008; Giroux, 2005; Gimeno, 2008). Coincidimos con Illich (2011) cuando nos muestra los mecanismos y lógicas establecidas para la confección de los currículos educativos:

La producción del currículum para la mayoría de las escuelas comienza con la investigación presuntamente científica; fundados en ella los ingenieros de la educación predicen la demanda futura y las herramientas para la línea de montaje, dentro de los límites establecidos por presupuestos y tabúes. El distribuidor-profesor entrega el producto terminado al consumidor-alumno, cuyas reacciones son cuidadosamente estudiadas y tabuladas a fin de proporcionar datos para la investigación que servirán para preparar el modelo siguiente (...) El resultado del proceso de producción de un currículum se asemeja a cualquier otro artículo moderno de primera necesidad. (p. 71).

Tras esta lógica de elaboración del currículum, entendido como el proyecto nacional educativo, se encuentran de forma patente dos elementos inseparables. En primer lugar, la desvinculación de la población en la tarea de producir un proyecto educativo colectivo, quedando la responsabilidad de esta construcción en manos de los técnicos o especialistas. Esto surge de la racionalidad tecnológica propia del capitalismo (Marcuse, 2005) por la cual la sumisión al aparato técnico aparece como aumento de la calidad de vida, pero esconde los peligros de mantener un estado de heteronomía donde la técnica conoce mejor que la población sus necesidades. De esta sumisión al aparato técnico surge el segundo elemento. Debido al monopolio de la producción curricular, se asume la concepción epistemológica del aparato técnico, el cual está moldeado en base a su percepción ideológica de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que considera que debería formar a un país.

Es a través de estos dos elementos, de forma muy general, donde se desarrolla la colonialidad en su triple dimensión dentro de los sistemas educativos, lo que incide de forma directa sobre el devenir de las sociedades. Para analizar estos elementos de forma concreta, vamos a hacer una breve presentación de los dos trabajos de nuestras compañeras que serán presentados a continuación.

Martha Soriano realiza un análisis epistemológico-ontológico sobre el concepto del desarrollo y su estrecha relación con las lógicas provenientes del sistema-mundo capitalista. Mediante un recorrido histórico nos muestra como el concepto de desarrollo ha ido evolucionando de forma eurocentrada, siendo impuesto el significado producido desde esta visión a través de la colonialidad. Este considera el desarrollo como inseparable del crecimiento económico, despojando de su significado las implicaciones éticas, prácticas, políticas y socio-ecológicas que genera. De esta forma, el desarrollo se concibe desde una postura antropocéntrica, donde el ser humano es lo único a desarrollar, quedando en un segundo (o tercer) plano las consecuencias del paradigma de desarrollo adoptado por el sistema-mundo. El sistema agroalimentario



devastador, el aumento de los índices de concentración de dióxido de carbono en la atmósfera, factor de especial incidencia en el actual cambio climático, los procesos de deforestación, el *fracking*, la minería a cielo abierto o la escasez cada vez más recalcitrante de agua, son algunas de las consecuencias que nos presenta como efecto del modelo eurocentrado de desarrollo. Sin embargo, todas estas secuelas naturales, que afectan de manera directa al planeta Tierra y todos sus seres, son desligadas del concepto de desarrollo, haciéndolo aparecer como un concepto puramente positivo, en pos de la acumulación del capital.

Por otro lado, nos muestra como la negación de la alteridad se hace presente en la construcción del concepto de desarrollo. Mediante la exposición de otras lógicas de desarrollo como las del decrecimiento, el Buen Vivir (*sumak kawsay*) o el Vivir Bien (*suma qamaña*), hace presentes alternativas al concepto donde estas se centran “en una cultura de vida, de vida comunitaria, donde la Madre-Tierra juega un papel ontológico relacional”. Los principios de respeto y equilibrio hacia la naturaleza (donde se incluye al ser humano) se sitúan como ejes vertebradores para estas lógicas de desarrollo, las cuales entienden que la interdependencia entre los diferentes elementos de la Madre-Tierra es la que establece la armonía para la sostenibilidad de esta.

De esta forma, Soriano nos muestra a través del concepto de desarrollo, como el sistema-mundo capitalista se ha apoderado de la epistemología, presentando la suya como la única que está basada en una racionalidad y situándola como la válida a través de las instituciones educativas. Sin embargo, el concepto de desarrollo es solo un ejemplo. Otros términos como participación, democracia o justicia también podrían ser analizados bajo los mismos presupuestos planteados por la autora.

Al respecto del paradigma desarrollista capitalista y su incidencia sobre el medioambiente, Ecologistas en Acción (2006) presentó un informe a través de un análisis de 60 libros didácticos en el que llegaron a la conclusión de que estaban repletos de contenido con una marcada ideología capitalista donde el desarrollo y acumulación de capital van unidos constantemente. Las consecuencias negativas del desarrollo capitalista, sin embargo, son achacadas a fallos del sistema y no a la lógica del propio sistema en sí.

No es de extrañar, no obstante, si nos detenemos a analizar quienes son los grupos que ostentan las editoriales de libros didácticos con los que se educa mayoritariamente en Iberoamérica. Solo como una aportación, pues merecería un análisis más profundo, se resaltarán dos de los grupos con mayor incidencia. Por un lado tenemos al Grupo *PRISA*, dueño de la editorial Santillana con presencia en todo el ámbito iberoamericano, que cuenta entre sus accionistas con el grupo de inversión Amber Capital o con los bancos HSBC, Caixabank o Banco Santander, además de estar formado su Consejo de Administración por grandes empresarios. Por otro lado, tenemos al grupo *Lagardère*, donde a través de su filial *Hachette Livre* mantiene las líneas editoriales educativas de Anaya, Bruño o Alianza entre otras. Pero *Lagardère* no se dedica solo al mundo

editorial, sino que también es uno de los mayores grupos empresariales dedicados a la fabricación de armamento y aeronáutica a través de su filial EADS (*European Aeronautic Defence and Space Company*). Por tanto, no es necesario realizar un ejercicio de agudeza mental para comprobar que existe un conflicto de intereses (o un interés en ese conflicto) en las actividades que sus matrices empresariales tienen y la dedicación a la educación de los países. De esta forma, vemos al sistema-mundo actuando transnacionalmente de un modo más concreto defendiendo los intereses del capital y podemos comprender, aún mejor, la orientación epistemológica que se le da a los conceptos de desarrollo, participación o democracia.

Con relación a los significados de participación y democracia, encontramos el trabajo de Rocío Valderrama-Hernández y Dolores Limón, las cuales presentan un análisis donde la crisis del sistema educativo se muestra como un reflejo de la decadencia de nuestro modo de vida íntimamente relacionado con el sistema sociopolítico en el cual estamos insertos. Parten de la premisa de que uno de los más acuciantes problemas se sitúa en la fragmentación a la cual nos encontramos sometidos y que nos hace visualizar la vida como entes separados, donde la interrelación no existe. Para trabajar sobre ello proponen un enfoque basado en la complejidad, desarrollado en este caso sobre la Educación Ambiental, ya que este aporta “una transformación que va más a allá de puntuales decisiones en materia de medio ambiente, sino que tiene que ver también con justicia social, interculturalidad, equidad, paz con el individuo en primera persona y en comunidad”. El enfoque propuesto no solo tiene que ver con incorporar el ambiente como un elemento del que somos interdependientes para nuestra existencia, sino la de contemplar los procesos educativos de una forma holística, donde todos los elementos que intervienen tienen que ser protagonistas del proceso en el que están envueltos. De esta forma, la participación de estudiantes, comunidad y docentes mediante una organización horizontal, permite el fortalecimiento de los procesos para la transformación y el desarrollo comunitario en una sociedad que tiende cada vez más al individualismo y al aislamiento.

Como técnicas propuestas para una educación que contemple la complejidad resaltan el diario de campo y la cartografía social. A través del diario de campo se fomenta el pensamiento en los estudiantes sobre la propia actuación educativa en la que se encuentran inmersos, pues a través de ellos realizan un ejercicio de autorreflexividad constante, estructurando su propia historia bajo un hilo coherente y permitiéndoles pensar sobre las actuaciones pasadas dentro del colectivo educativo y (re)pensar en formas de mejorar los procesos pedagógicos de los cuales forman parte. Por otro lado, se aporta la cartografía social como otra técnica relevante, ya que esta permite a la colectividad identificar su entorno, reflexionar sobre él y poder proyectar sus anhelos de mejora. Esta técnica está basada en la acción conjunta de las personas involucradas en ella, haciendo que se asuma un sentimiento de comunidad comprometida con su entorno. La cartografía fomenta la colaboración entre individuos para alcanzar un objetivo común, haciendo que el conocimiento sea socializado entre los participantes y que las propuestas realizadas por algún participante puedan ser enriquecidas por los demás. Finalmente, y como

articuladora de estas dos técnicas, se encuentra la investigación participativa como metodología orientadora, pues los propios sujetos de la investigación se convierten en los responsables en la toma de decisiones, facilitando el acceso a la información y a la transformación de su entorno. La autonomía se encuentra como otro de los pilares de la investigación participativa, pues esta ya no es dirigida desde el técnico o especialista, sino que son los propios sujetos en comunidad los que deciden el por qué, el cómo y el cuándo realizar las acciones pertinentes para afrontar la situación trabajada.

La propuesta, pues, transita por el campo práctico educativo rompiendo con las limitaciones que han sido absorbidas por el sistema-mundo capitalista y sus relaciones heterónomas. El sistema educativo ya no acaba tras los muros de las escuelas, sino que se abre hacia la comunidad envolviéndola como protagonista de los procesos educativos. El saber ya no queda limitado al cuerpo docente, sino que es reconocido de forma abierta que tanto estudiantes como familias tienen mucho que aportar para la construcción del conocimiento. Las acciones educativas ya no están más dirigidas desde el aparato técnico, sino que la voz de todos los que participan en ella tienen capacidad para criticar, opinar y construirlas. Las relaciones de poder ya no son más verticales, sino que se difuminan en un horizonte de igualdad.

Como dijo Boaventura de Sousa Santos: descolonizar el saber, reinventar el poder.

## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (2008). *Ideología e Currículo*, Porto Alegre: Artmed.
- Barroso Tristán, J. M. (2013). Educación, ¿sistema violento?. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 13-27.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, Barcelona: Fontamara.
- Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*, Madrid: Nueva Utopía.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 41-53). Buenos Aires: CLACSO.
- Ecologistas en Acción. (2006). *El currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Madrid: Comisión de Educación Ecológica. Recuperado de [http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe\\_curriculum.pdf](http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf)
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gimeno, J., (2008). *O currículo. Uma reflexao sobre a pratic.*, Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*, Madrid: Popular.
- Illich, I. & Lüning, H. (1979). *La escuela y la represión de nuestros hijos*, Madrid: Sociedad de educación Atenas.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*, México D.F: Brulot.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- Lerena, C., (1989). *Escuela, Ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-167). Bogotá: Iesco-

Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Marcuse, H. (2005). *El hombre unidimensional*, Barcelona: Ariel.

Mignolo, W. (2003). Os esplendores e as misérias da 'ciência': Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. ,En Santos, B. (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências' revistado*. (pp. 631-671). Lisboa: Edições Afrontamento.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.

\_\_\_\_\_ (2007). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 201-246). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Wallerstein, I. (2006). *Análisis de Sistemas-mundo: una introducción*, México: Siglo XXI.