


Índice

INTRODUCCIÓN.....	9
Posición de partida	9
CAPÍTULO 1.....	17
Los desafíos a los que nos enfrentamos en la sociedad del siglo XXI. Una crisis que nos interpela.....	17
1 Crisis socioecológica.....	20
2 Crisis del cuidado.....	26
3 La vulnerabilidad de las infancias en nuestro contexto	29
CAPÍTULO 2.....	42
Narrativas contrahegemónicas. Comprender para deconstruir desde la resistencia de la práctica educativa	42
1 Un enfoque ecológico social para la equidad y la justicia social: la sostenibilidad de la vida	44
1.1 Nuestras claves de bóveda: principios fundamentales.....	44
1.2 La pedagogía de la crueldad.....	55
1.3 La pedagogía de la vida	59
2 La perspectiva descolonial como comprensión histórica desde la periferia	63
2.1 La colonialidad del poder, del saber y del ser	67
2.2 Procedimientos de dominación y control	74
2.3 Pensamientos descoloniales: feminismo descolonial, pensamiento fronterizo, pensamiento posabisal y pensamiento ch'ixi ...	77
3 Dos enfoques de Justicia social: el enfoque de redistribución-reconocimiento-participación (Nancy Fraser) y el enfoque del desarrollo de capacidades desde una perspectiva político-relacional (Amartya Sen y Martha Nussbaum).....	83

3.1	Enfoque de la redistribución-reconocimiento-participación para la justicia social de Nancy Fraser	85
3.2	El enfoque de desarrollo de capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum desde una perspectiva político-relacional.....	89
CAPÍTULO 3.....		98
Resignificar la práctica educativa desde una perspectiva pedagógica inclusiva, crítica y humanista		98
1	La práctica educativa, la interseccionalidad de las desigualdades y la inclusión educativa	100
2	Una propuesta pedagógica que es en sí misma inclusiva, crítica y humanista.....	107
CAPÍTULO 4.....		118
Construir prácticas educativas inclusivas		118
1	Prácticas educativas inclusivas y ecología social	124
2	Prácticas educativas inclusivas, interdependencia y cuidado	130
3	Prácticas educativas inclusivas y reconocimiento.....	133
4	Prácticas educativas inclusivas e igualdad de género.....	136
5	Prácticas educativas inclusivas y ecología de saberes	140
6	Prácticas educativas inclusivas, participación democrática y ética comunicativa.....	142
A MODO DE CIERRE		146
BIBLIOGRAFÍA		149



Introducción

Posición de partida

—Buenos días —dijo el principito
—Buenos días —dijo el comerciante.
Se trataba de un comerciante de píldoras muy perfeccionadas, las cuales
calmaban la sed. Si se toma una pastilla a la semana no se necesita beber
ningún líquido durante ese tiempo.
—¿Por qué vendes eso? —dijo el principito.
—Es una gran economía de tiempo —dijo el comerciante—.
Los expertos han hecho cálculos; han comprobado que se ahorran
cincuenta y tres minutos por semana.
—¿Y qué se puede hacer con esos cincuenta y tres minutos?
—Cada uno puede hacer lo que se quiera...
—Si yo tuviera cincuenta y tres minutos libre para gastarlos en lo que
quisiera, me dirigiría tranquilamente hacia una fuente...

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El Principito*

Imaginar el mundo en el que habitamos desde la dignidad, la equidad y la justicia social, y proyectarnos en otros presentes posibles, más sostenibles, con sentido en sí mismos y donde situarnos como constructoras de realidades, resultan ser tareas ineludibles para educadoras y educadores. Consideramos la escuela y lo que ella es capaz de hacer desde el compromiso social y político y desde la responsabilidad comunitaria que permiten un buen hacer en educación. Para nosotras, este buen hacer debe configurarse, mediante la construcción de prácticas educativas inclusivas, en un elemento de contestación al *statu quo* de deshumanización, destrucción de la naturaleza y desigualdad hacia la justicia social y la equidad. No se trata solo de explicar, por ejemplo, qué elementos son necesarios para que haya un aprendizaje significativo, sino de reflexionar sobre cómo aprender significati-

vamente contribuye a derribar las desigualdades de raza, clase, género, sexo, etc., y las dominaciones que hacen que existan¹.

Desde este propósito, se torna imprescindible comprender la realidad en la que se inserta la práctica educativa, puesto que es el análisis de esta y su deseo de transformación la que debe organizarla. En este sentido seguimos a Freire (2004, p. 107) cuando señala que:

la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica.

Una realidad que es heterogénea y discontinua, interseccional y multidimensional, donde las opresiones son cualitativamente diferentes y llevadas a cabo simultáneamente a través de distintos mecanismos (colonialidad, biopolítica y/o psicopolítica), y que, dependiendo del contexto concreto, encontramos bajo la forma de opresión física y directamente violenta, de opresión mediante el control de las subjetividades, los imaginarios y el control del cuerpo, y/o de opresión de manera seductora y engañosa. Por tanto, organizar una práctica educativa emancipadora y de resistencia debe comprender; por una parte, los múltiples mecanismos de dominación, las relaciones y mutaciones del poder hegemónico, capaz de adaptarse continuamente para seguir fagocitando vida, para continuar su necrofilia, en palabras de Fromm (1986). Y, por otra parte, ser conscientes de que el sistema socioeconómico mercantilista y productivista no solo produce cosas, sino subjetividades, deseos, necesidades e identidades (Pérez Orozco, 2014), que limitan la libertad y la dignidad de las personas.

Pensamos que imaginar estos presentes también pasa por preguntarnos sobre el pasado: qué nos ha traído a este momento, cómo se han engranado las estructuras que sostienen este sistema, cómo han sido los procesos de subjetivación por los que se sostiene. Como nos señala Mumford (2010, p. 26): «Si no nos tomamos el tiempo indispensable para examinar el pasado, nos faltará la perspicacia

1 No hacemos aquí alusión a la raza en sentido biológico, pues es sobradamente conocida su inexistencia y falsedad. Pero sí lo hacemos en el sentido de raza social de Khiari (2013, citado en Torres Santomé 2017, p. 98), que la define como: «la existencia de una jerarquía conflictiva de poderes entre grupos sociales que diferencia un estatus, explícito o no, que jerarquiza a los seres humanos según unos criterios de colores o de culturas, construidos en el movimiento de colonización europea del mundo y que se perpetúa hoy mediante las formas imperialistas contemporáneas». O como nos señala Segato (2015): «la raza es el resultado de la incidencia de la historia en la lectura de nuestros cuerpos —una historia— que divide el mundo entre colonizadores y colonizados y sus herederos» (p. 275). Para ella, la raza es signo. Signo que trasmite una posición a quien lo lee y lo interpreta.

necesaria para comprender el presente y dar rumbo al futuro, pues el pasado nunca nos abandona, y el futuro ya está aquí».

Este volver al pasado para construir nuevos presentes lo hacemos mediante el análisis de las narrativas contrahegemónicas que nos ayudan a comprender el sentido histórico de la desigualdad, las opresiones y sus intersecciones, y nos permite encuadrarlas en la materialidad de los intereses y de los conflictos socioecológicos. Así, situadas frente al individualismo, la injusticia, la competitividad y la insolidaridad del sistema mercantilista, crecientista, trabajocentrista, heteropatriarcal, antiecológico y racista, queremos, atendiendo a diferentes narrativas y cosmovisiones, cuestionar críticamente subjetividades e imaginarios construidos desde la segregación, la subordinación y la dominación, que se filtran en las políticas y las prácticas educativas, y que contribuyen al sostenimiento de la crisis civilizatoria actual.

Nuestra propuesta es una propuesta rigurosa, pero también disidente y desobediente en cuanto a la diversidad de fuentes y las formas de integrarlas. Hemos querido dar valor a los pensamientos que van más allá de los marcos eurocéntricos para el análisis de la realidad y que nos muestran alternativas a las fuentes tradicionales que se han usado para el análisis educativo. También hemos procurado incluir las voces que están acalladas en el mundo universitario de las revistas y las editoriales indexadas, productos del deseo de lucro de las empresas y del dominio de la producción del conocimiento de las élites capitalistas.

Comprender estos planteamientos requiere también un cuestionamiento de nuestros privilegios, tanto por ser personas nacidas en norte global con una epidermis blanca y con una situación socioeconómica favorable, como por las responsabilidades que nuestros modos de vida occidental tienen en el mal vivir de muchas personas. Es decir, requiere una descolonización también de nuestras lógicas racistas, heteropatriarcales, mercantilistas y trabajocentristas. De una empatía con el sufrimiento del otro y de la otra, con los deshumanizados, con los condenados de la tierra, debemos pasar a la consciencia de nuestra participación en el mantenimiento de un único imaginario social homogeneizador y en un modo de vida desigual, que niega la libertad y la particularidad de ser, vivir, sentir y hacer-otro. En este cuestionamiento es crucial preguntarnos sobre el papel que también tenemos como profesorado universitario, ¿cuáles son los retos que también debe asumirse desde la universidad? Desde las instituciones universitarias debemos contribuir a desarrollar otros modos de indagación que complementen las preocupaciones por cómo se modela, vive y soporta la experiencia en las comunidades educativas, con el estudio de cómo ciertas estructuras de poder y de dominación producen conocimiento, el conocimiento legítimo (Santos, 2017) y crean subjetividades que justifican un modo particular de verdad y forma de vida (Giroux, 1997).

La enseñanza universitaria también se ve afectada, al igual que el resto de niveles educativos, por la aplicación de políticas neoliberales, productivistas y trabajocentristas. A su tradición elitista, apenas superada por el proceso de democratización de la universidad durante los años ochenta y noventa en España, se suma ahora su transformación en producto de mercado, donde a las y los estudiantes se les consideran clientes, y al profesorado, asalariados al servicio de la empleabilidad de los mismos. En estos momentos, la formación humanista y democrática que supone transitar por las escuelas y los estudios universitarios no tiene valor, sino las oportunidades de empleo que supone contar con los mismos (Nussbaum, 2010). Además, la situación de precariedad laboral que caracteriza a nuestras sociedades, donde un título universitario no garantiza un empleo relacionado, ni tan siquiera digno, y donde se impone una narrativa, una forma de pensamiento único, que se dirige hacia la necesidad de mayor formación, entendida como mayor cantidad de títulos para la empleabilidad, hacen que la educación deba supeditarse a lo útil, a los conocimientos que sirven para la vida real, reduciendo la utilidad y la vida real al mercado laboral:

Como si los seres humanos se pensarán y definirían únicamente como trabajadores y trabajadoras de la maquinaria laboral. De esta forma se está produciendo una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación que, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de «recursos humanos» para el sistema productivo (Díez Gutiérrez, 2011, p. 67).

Es, en definitiva, un espacio educativo convertido en posibilidad de mercado, al que se han sumado multitud de empresas, convertidas ahora en universidades privadas. De hecho, conforman casi un 40 % del total de las universidades españolas.

Esta mercantilización universitaria afecta, evidentemente, a las condiciones laborales del profesorado, hecho que puede observarse en: 1) los recortes que ha sufrido a nivel económico, 2) el aumento de figuras de profesorado precarias, y 3) el aumento de créditos condicionado a la producción científica, concretamente a la obtención del reconocimiento de la actividad investigadora por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigador (CNEAI).

Esta última medida se ha convertido en una narrativa que justifica la preocupación casi enfermiza por participar en cuanto más proyectos de investigación posibles, mejor, y publicar, incluso pagando por ello, en revistas y editoriales con elevado índice de impacto, supeditando la calidad a la cantidad de las mismas, y relegando a un plano anecdótico la contribución de la universidad a la consecución de una sociedad más formada, justa, solidaria, equitativa, ecológica y respetuosa con el medio en el que se desenvuelve. Además, esta dinámica inves-

tigadora se homogeneiza a todas las ramas de conocimiento, generalizando una forma de investigación determinada, propia de las ramas científica y tecnológica, a las ramas de las ciencias sociales y humanas, que asumen de manera acrítica esta imposición y que están infravaloradas también, y, además, en el perverso sistema de evaluaciones universitarias.

Por supuesto, esta sobrevaloración de las ramas científicas y tecnológicas no es casual, sino que responde a los intereses de los mercados y del sistema económico productivista, que tiene en ellas su caldo de cultivo para el aumento de la riqueza y la estructura sobre la que erigir la sociedad que les es más beneficiosa. Es también el centro de la cuarta revolución industrial en la que estamos inmersos. A este respecto, Torres Santomé (2017) hace referencia al informe *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution* (2016), donde se prevé que la revolución tecnológica en curso, unida a la economía financiera globalizada y a las actuales transformaciones geopolíticas van a originar cambios muy significativos en el mercado laboral, las empresas, los puestos de trabajo, las titulaciones y las especializaciones que van a demandarse, que van a marcar y están marcando, de hecho, las líneas de investigación que priorizan los gobiernos, los centros de investigación y las universidades. El autor destaca entre estas líneas, las siguientes: Robótica, Nanotecnologías, Inteligencia artificial, Internet de las Cosas, Biotecnología, Edición genética, Ciencia de los materiales, Almacenamiento de energía, Computación cuántica, Vehículos autónomos, Drones, Impresoras 3D, etcétera.

Estamos, pues, ante nuevas facetas del neoliberalismo que tratan de crear nuevos nichos de negocio bajo la faz de una especie de biocapitalismo y tecnocapitalismo (Pierce, 2013). Por doquier podemos constatar que una de las tareas a las que están entregadas las grandes corporaciones es a controlar el conocimiento —tanto en universidades como en centros de investigación, en editoriales y en revistas científicas— para establecer líneas de investigación favorables a sus nichos de negocio, para privatizar patentes y desarrollar y fabricar aquellos productos con mayor poder de fidelizar y convertir en dependientes de su consumo al mayor número de clientes (Torres Santomé, 2017, p. 165).

Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales se hace una interpretación claramente reduccionista de lo que es la sociedad, poniendo a las instituciones educativas al servicio exclusivo de la empleabilidad, las empresas y centrando la formación únicamente en preparar el tipo de profesionales solicitados por estas (Díez Gutiérrez, 2011). La universidad, convertida cada vez más en una institución al servicio de los beneficios de las corporaciones, prioriza los aspectos económicos a otros aspectos menos «rentables» como la justicia social o la equidad.

Pensamos, de esta manera, que ha de apostarse no solo por la escuela inclusiva, algo que, al menos en su vertiente teórica y conceptual, se acepta, sino también por una universidad inclusiva, que integre medidas de transformación social dirigidas a los grupos más desfavorecidos, así como formación específica para el profesorado universitario y un modo de entender la cultura, la política y las prácticas universitarias hacia la justicia y la equidad, puesto que el profesorado de todos los niveles educativos tiene la responsabilidad de ser un elemento de contestación a las desigualdades y opresiones que caracterizan nuestra era.

Estamos de acuerdo con Santos (2007) en la necesidad transformar las lógicas y las prácticas universitarias hacia la «democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales» (p. 36), atendiendo a múltiples e interactivos aspectos (García, 2018):

- La garantía del acceso a los estudios superiores sin distinciones excluyentes y sin discriminaciones.
- Una reconceptualización de la extensión universitaria como motor de cohesión social.
- La investigación-acción, añadimos participativa, como herramienta que permite e incentiva la conexión entre necesidades sociales y producción del conocimiento.
- Una concepción ecológica de saberes que incluya tanto a los saberes científicos y humanísticos como a los populares y el de las culturas silenciadas.
- La conexión entre universidad y escuela pública en todos sus niveles y etapas.
- La redefinición de la relación universidad y empresa recuperando la agenda pública de investigación.
- El refuerzo de la responsabilidad social de la universidad entendida como al servicio de quienes tienen menos oportunidades de ejercer el poder.
- Crear una nueva institucionalidad a través del trabajo en red que la fortalece en su conjunto, el desarrollo de la democracia interna y externa y de la evaluación participativa.
- La regulación del sector universitario privado.

Debemos romper con las orientaciones productivistas crecientistas que basan todas las acciones en la racionalidad tecnocrática, donde la educación se concibe únicamente como posibilidad para formar a personas trabajadoras y obedientes, desprovistas de todo sentido político, y donde la llamada «industria del entretenimiento» complementa dicha labor con la formación de consumidores y consumidoras.

La cuestión no es, pues, en las escuelas y universidades formar solo técnicos bien especializados que puedan competir y atender a las demandas de los mercados, sean las que sean, sino educar a buenos ciudadanos y a buenos profesionales, que sepan utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines, que se hagan responsables de los medios y de las consecuencias de sus acciones con vistas a alcanzar los fines mejores (Cortina Ors, 2013, p. 88).

Nussbaum (2002) propone un tipo de educación que desarrolla la capacidad de cada persona de ser «completamente humana». Siguiendo a Séneca, señala que ello supone una persona «consciente de sí mismo, autónomo, capaz de reconocer y respetar la condición de ser humano de todos los seres humanos, sin importarles su procedencia, su clase social, su género u origen étnico» (2002, p. 290).

Desde esta posición de partida, los análisis de la realidad social, política y económica que acometemos y la integración de los planteamientos de las narrativas que consideramos contrahegemónicas a la acción educativa, nos permitirán construir un discurso pedagógico desde el que proponer prácticas educativas inclusivas en torno al ecologismo, la igualdad, la equidad, la libertad y la solidaridad para el bien común. Con este propósito se escribe la obra que presentamos, que se estructura en cuatro capítulos. El primero de ellos trata de mostrar la crisis civilizatoria que aqueja a nuestras sociedades desde la perspectiva de la complejidad, y conscientes de la interseccionalidad de las causas y los efectos y de su enfoque interdisciplinar. La relevancia de incluir esta primera mirada es que el conocimiento de la realidad es un aspecto fundamental que entendemos debe acometerse desde la educación para no desarrollar una acción educativa baladí e inútil para la convivencia pacífica y la supervivencia de los seres vivos y de la naturaleza. Por su importancia para la práctica educativa, enfocamos este análisis en tres planos principales: la crisis ecosocial, la crisis del cuidado y las situaciones de vulnerabilidad de las infancias en nuestro contexto.

En el segundo capítulo, construimos un marco conceptual con los principales presupuestos de diferentes narrativas conceptuales críticas, como son el ecologismo social, la sostenibilidad de la vida, la perspectiva descolonial y las teorías de la justicia social de Nancy Fraser, Amartya Sen y Martha Nussbaum. Con este marco conceptual pretendemos desmontar los imaginarios sobre los que descansan los contra-valores de nuestras sociedades (individualismo, competitividad, narcisismo, antiecologismo, reificación de las relaciones, etc.) y contar con un *corpus* de conocimiento riguroso que nos permita construir una propuesta pedagógica concreta y conectar con el diseño de prácticas educativas inclusivas.

De esta manera, y apoyadas en los análisis anteriores, el tercer capítulo contiene la argumentación sobre la necesidad de unir la práctica educativa con la interseccionalidad de las desigualdades mediante una educación que ha de ser inexcusablemente inclusiva. Para ello, elaboramos una propuesta pedagógica que

entendemos en sí misma inclusiva, crítica y humanista y que bebe de los pensamientos de Paulo Freire y Franz Fanon y de la ética comunicativa de Jürgen Habermas.

En el último capítulo presentamos una narrativa propia para una educación inclusiva y esperanzadora que, tomando como ejes los desafíos a los que nos enfrentamos y las posibilidades de las narrativas analizadas, se configure como una respuesta contrahegemónica y posible para la construcción de presentes más igualitarios, justos y sostenibles. Así, aterrizamos con la propuesta de prácticas inclusivas desde la ecología social, la interdependencia y el cuidado, el reconocimiento, la igualdad de género, la ecología de saberes y la participación democrática y la ética comunicativa.