



hariak

febrero 2018

Recreando la educación emancipadora



sakonean en profundidad solasean en diálogo ekin
lanari hay alternativas begirada konprometituak
miradas comprometidas matxino artean en rebeldía

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD) en la marco del proyecto *Hariak ehunduz. Estrategias, herramientas y formación para la incorporación progresiva de una Educación crítica y emancipadora en la Universidad. Encuentro con agentes sociales y educativos* (2015). El contenido de los textos es responsabilidad exclusiva de Hegoa y no reflejan necesariamente la opinión de la AVCD.

Consejo editorial:

Inmaculada Cabello Ruiz

Juanjo Celorio Díaz

Sandra Dema Moreno

Alejandra Boni Aristizabal

Joseba Sainz de Murieta Mangado

Gema Celorio Díaz

Amaia del Río Martínez

Depósito legal: BI-1805-2016

Nº 4, febrero 2018

Diseño y Maquetación: Marra, S.L.

Fotografía de portada:

Joseba Sainz de Murueta 

Traductoras de la reseña biográfica de Patricia Hill Collins: Itziar Mujika Chao y Unai Villena Camarero.

Financia:



Edita:



UPV/EHU

Edificio Zubiria Etxea

Avenida Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao

Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40

UPV/EHU

Biblioteca del Campus de Álava

Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz

Tel.: 945 01 42 87 • Fax: 945 01 42 87

UPV/EHU

Centro Carlos Santamaría

Elhuyar Plaza 2 • 20018 Donostia-San Sebastián

Tel.: 943 01 74 64

www.hegoa.ehu.eus

Esta revista ha sido impresa en papel ecológico, cuya materia prima proviene de una gestión forestal sostenible.

Tu opinión sí nos importa.

Te agradecemos que nos respondas a este breve cuestionario.

<http://hariakhegoa.limequery.com/622675?lang=es>



Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra con libertad, siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

índice



2

editorial

Procesando ideas, ideando procesos...
Joseba Sainz de Murieta Mangado

4

en profundidad

El problema ontológico del desarrollo y la educación emancipadora;
reflexiones desde la educación para el desarrollo latinoamericana
Israel Arturo Orrego Echeverría

12

en diálogo

Educación crítica y emancipadora desde la epistemología del feminismo negro
Patricia Hill Collins y Jone Martínez-Palacios

20

hay alternativas

La Escuela Nacional Florestan Fernandes: Escuela de la clase trabajadora

Janaina Strozake y Judite Strozake

Alternativas a la penalización desde la experiencia de los movimientos sociales

César Manzanos Bilbao

Astra, un proyecto para la creación cultural, la interacción, la experimentación
y la transformación social

Astra

Jineoloji, la ciencia de las mujeres y de la convivencia libre

Victoria Krieger

28

miradas comprometidas

cine/documentales La educación en movimiento • Inka Samana

publicaciones Educación ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica •

Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces

organizaciones Centro de Estudios del Pensamiento Latinoamericano •

Colectivo Insurgencia Magisterial

agenda imprescindible Coloquio internacional "Practicar, formarse, repensar
y cuestionar las pedagogías emancipatorias - Actualidades y debates" • IV Congreso
Internacional de Antropología "Encuentros, Diálogos y Relatos desde los Sures"

32

en rebeldía

Shock

Anna Tijoux

sakonean en profundidad solasean en diálogo ekin
lanari hay alternativas begirada konprometituak
miradas comprometidas matxino artean en rebeldía

Procesando ideas, ideando procesos...

Tras los tres primeros números de la revista *Hariak* (el primero centrado en la construcción del sujeto político, el segundo en la comunicación para la transformación y el tercero en las relaciones entre conocimiento y poder), este cuarto número abordará otro tema que se considera necesario y fundamental al plantear una educación emancipadora: los procesos educativos para la transformación social.

Hablar de procesos educativos es hablar de aquellos aprendizajes que, tanto desde lo individual como desde lo colectivo, asientan cimientos que permiten construir pensamientos y acciones políticas orientados a la transformación global.

Analizar estos procesos de transformación pasa por un primer momento de reflexión en el que se identifiquen los condicionantes y limitantes y se reconstruya y ordene el proceso vivido. Esta fase permitirá analizar e interpretar la experiencia y determinar los objetivos y metas de transformación deseados de forma que se puedan ir construyendo nuevos imaginarios de cambio y justicia social.

Conocer los mecanismos que se han ido poniendo en funcionamiento a lo largo del proceso es fundamental para desprender y liberar nuestros pensamientos y nuestra práctica de los discursos hegemónicos e identificar los espacios y estructuras que el poder establecido ha empleado para su inculcación sistemática.

La sistematización de los procesos vividos es en sí misma una acción pedagógica que nos permite recuperar y valorar las propias prácticas para construir sobre y a partir de ellas nuevos conocimientos para transformarlas.

La experiencia de las últimas décadas y los nuevos (y también viejos) retos a los que se enfrenta nuestra sociedad demuestran que los cambios emancipadores no se dan de arriba hacia abajo y que es necesario crear espacios y dinámicas que promuevan, desde las bases, transformaciones pertinentes y necesarias.

Repensar los espacios formativos e idear innovaciones educativas debe ser un acto deliberado y planificado orientado a lograr aprendizajes y capacidades que trasciendan el paradigma academicista tradicional y promuevan la construcción de sujetos políticos dotados de herramientas que les permitan confrontar los poderes establecidos y sentar las bases para una progresiva eliminación de las injusticias y las opresiones.

Los procesos educativos que se dan en los espacios formales, informales y en los no formales deben poco a poco caminar hacia procesos de enseñanza aprendizaje que incorporen una diversidad de agentes y que contribuyan a la transformación social en la que los derechos humanos, la sostenibilidad y la justicia social sean objetivos prioritarios.

Esta transformación en los procesos educativos es un reto en sí misma ya que interpela no sólo a los conocimientos que se deben generar (investigación) y transmitir (formación) sino también a las metodologías, a los espacios, a las personas y a los valores que deben acompañar este proceso. Es una invitación a la generación de imaginarios colectivos en los que se den otras formas de relación y de organización y en los que la diversidad (cultural, social, sexual, de clase, de género...) sea contemplada como un elemento clave y enriquecedor.

En este sentido es especialmente importante revisar los procesos educativos de un agente de transformación clave: la Universidad. Es necesario reconocer las actuales tendencias mercantilistas y meritocráticas de la academia que están dejando fuera de los espacios formales de educación todos aquellos conocimientos, agentes y prácticas que no se alinean con los indicadores hegemónicos de calidad y excelencia y buscar formas de transitar desde las actuales competencias utilitaristas hacia capacidades necesarias para una ciudadanía global comprometida con el necesario cambio social.

La propia determinación de estas capacidades y de las metodologías y prácticas pertinentes para el cambio es en sí mismo un proceso educativo en el que los distintos agentes deben posicionarse como sujetos y objetos de transformación liderando procesos de cambio creativos y críticos. Procesos en los que se entrelacen las ciencias sociales y las naturales, la razón y la pasión, los espacios formales con los no formales y los informales, procesos en definitiva que nos proporcionen conocimientos y herramientas para navegar entre la incertidumbre y el riesgo del actual sistema globalizado hacia horizontes de esperanza y justicia.

Este cuarto número de la revista *Hariak* es también parte de un proceso que intenta reunir personas, voces y miradas diversas para, entre todas, seguir incorporando conocimientos a los procesos que impulsamos desde lo personal y desde nuestras organizaciones o instituciones. Un sincero agradecimiento a todas vosotras y vosotros por vuestros aportes, vuestro trabajo y vuestra ilusión. Reconocer especialmente la colaboración de Jone Martínez-Palacios y Evin Deniz.

Por último, me gustaría finalizar esta editorial haciendo nuestro el párrafo que cierra las conclusiones del IV Congreso de Educación para el Desarrollo que se celebró en Vitoria-Gasteiz allá por 2014 y que llevaba por título *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora!*:

No concluimos. Seguimos pensando, retando, actuando, caminando hacia horizontes utópicos. Somos SUJETOS POLÍTICOS en COMUNICACIÓN que subvierten las RELACIONES DE PODER hegemónicas mediante PROCESOS de EDUCACIÓN EMANCIPADORA.

Joseba Sainz de Murieta Mangado.
Profesor de la Escuela de Ingeniería de Bilbao y miembro de
Ingeniería Sin Fronteras País Vasco - Euskal Herriko Mugarik Gabeko Ingeniaritza

en profundidad



Imagen cedida por Arturo Orrego.

El problema ontológico del desarrollo y la educación emancipadora; reflexiones desde la educación para el desarrollo latinoamericana

Israel Arturo Orrego Echeverría. Filósofo y teólogo colombiano, candidato a doctor en filosofía de la [Universidad Santo Tomás](#), magister en filosofía latinoamericana, especialista en educación, cultura y política. Docente e investigador de la maestría en Innovaciones Sociales en Educación y del [Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios](#). Profesor catedrático de la facultad de filosofía de la Universidad Libre. Autor de varios artículos académicos, capítulos de libro y libros, que giran en torno a la filosofía latinoamericana, la filosofía, la educación, la ontología y la epistemología.

Progreso, causalidad, relacionalidad y ciencia, son las obsesiones de una inteligencia desorientada que no logra aprehender la realidad. Y esto es alienación.

Rodolfo Kusch

La importancia de pensar el rol de la educación emancipadora en contextos de cambios políticos, económicos, sociales y culturales, se hace evidente y necesario en contextos y coyunturas como las que atraviesa América Latina en general, y Colombia, en nuestro abordaje particular. El papel de la educación en relación al desarrollo, no debe limitarse a la creación de alternativas al mismo, sino que debe cuestionar el núcleo epistémico, ontológico y racional, que ha soportado el despliegue de lógicas excluyentes y subalternizadoras.

En este escrito, se abordan algunos aportes críticos, ontológicos y epistémicos al discurso del desarrollo, desde el enfoque de Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana (EpDI), con el ánimo de aportar a la construcción crítica de la educación emancipadora en contextos de constantes cambios culturales, políticos, económicos y educativos como los actuales.

Sobre la educación para el desarrollo en *perspectiva* latinoamericana

La EpDI, como una expresión de las educaciones emancipadoras latinoamericanas, parte de la crítica a los modelos hegemónicos de desarrollo y educación, y propende por la concientización del lugar subalterno que ocupan determinados sujetos y culturas en las relaciones y entramados globales de producción cultural, política, económica y epistémica (López, 2012; Orrego, 2014).

En este horizonte, la EpDI, comparte elementos conceptuales, abordajes temáticos y teóricos con la denominada educación para el desarrollo (ED), gestada en las discusiones de las ONGD europeas (Argibay, M., Celorio, G., 2005), pero ha ido adquiriendo un carácter propio, no solo por la diferencia de los contextos sociales y culturales en que se lleva a cabo el acto pedagógico (Europa-Colombia), los escenarios mismos de socialización (ONGD-Universidad), sino también por el lugar que ocupan los sujetos que intervienen en el acto educativo en el entramado de las relaciones de desarrollo y educación.

En este sentido, la perspectiva latinoamericana de la que se habla, no pretende homogeneizar un determinado colectivo humano que habita un espacio geográfico particular, menos aún darle una cierta jerarquía epistémica o ética a un grupo social particular, sino mostrar el *locus* de enunciación y la heterogénea experiencia vital y epistémica de los pueblos y los sujetos del *Abya Yala*. Este lugar de enunciación está en tensión con la geopolítica del conocimiento universalista, generalmente adjudicada a la racionalidad occidental, pues parte del reconocimiento de que las epistemes, los conocimientos, son situados y contextuales, lo que implica que tienen relación con el lugar desde el cual se enuncian (Mignolo, 2005; 2007).

Este esfuerzo de la EpDI por generar reflexiones y transformaciones sociales que partan de los contextos particulares y de un pensar situado y contextual, obedece al hecho de que comprende el proceso educativo y el pensar mismo como un acto, como "praxeología" (Juliao, 2014; González, 1997), es decir, como un proceso dinámico, en movimiento y transformación, que implica la constante reflexión sobre la praxis educativa, los contenidos a que se refiere y su agenda de transformación.

“ El pensar situado y contextual en estos términos integra diferentes formas de conocimiento y saberes, de allí que no se centre en los contenidos y temáticas, sino en las problemáticas que emergen en las interacciones sociales concretas ”

El pensar situado y contextual en estos términos integra diferentes formas de conocimiento y saberes, de allí que no se centre en los contenidos y temáticas, sino en las problemáticas que emergen en las interacciones sociales concretas. En este mismo sentido, el Centro de Pensamiento Latinoamericano, Raíz-AL, sitúa su comprensión del pensamiento propio:

...el pensamiento propio implica un proyecto de apropiación reflexiva y creación de los instrumentos e insumos de producción de conocimiento pertinente desde (aunque no limitado a) las condiciones concretas de existencia e intervención. Es un pensamiento localizado, pero no local. Es un pensamiento con una intencionalidad política de intervención y transformación, pero no una sustitución o cancelación del pensamiento por la política. Un pensamiento incorporado y situado, que visibiliza las condiciones y términos singulares de lo pensable... En este sentido, el pensamiento propio es un pensamiento enraizado, esto es, contextualizado-situado, pertinente-relevante, específico que da cuenta de la densidad de lo singular (históricamente local-izado). Pero lo enraizado no es lo mismo que lo fijo, sino que se deviene pensamiento enraizado. (Raíz-AL, 2015:36).

En el caso particular de la experiencia de la EpDI en la Universidad Minuto de Dios (UNIMINUTO), Colombia, la propuesta educativa se ha ido configurando de cara a un ejercicio pedagógico e investigativo, que ha permitido la articulación de la discusión teórica y crítica sobre los problemas del desarrollo, con espacios de participación ciudadana por medio de lo que se ha denominado la Práctica en Responsabilidad Social; espacio en el que los y las estudiantes de UNIMINUTO participan en diversos proyectos vinculados a organizaciones sociales, comunitarias, durante un semestre académico.



Imagen cedida por Arturo Orrego.

De estas interacciones entre los espacios académicos, las organizaciones sociales, los diálogos con profesores/as, investigadores/as y estudiantes de la universidad, la realización de dos congresos internacionales sobre educación para el desarrollo, se ha venido nutriendo el enfoque de la EpDI, como educación emancipadora, crítica y contextual, que más allá de enfatizar en contenidos y temáticas, busca articular y dar sentido a las problemáticas que emergen en el contexto, para buscar la transformación de los procesos sistemáticos de empobrecimiento y subalternización.

En este contexto particular, nos proponemos postular algunas de las perspectivas críticas que desde la EpDI, podrían articularse a las agendas educativas emancipadoras.

Desnaturalización del desarrollo como *telos*

Uno de los elementos más importantes para la legitimación de las políticas públicas, económicas y educativas en América Latina, sigue siendo la idea del "desarrollo" como un *telos*, una finalidad a la que deben dirigirse todas las acciones sociales, políticas, económicas y educativas. En efecto, las tendencias de los gobiernos denominados de izquierda, centro

y derecha, parecen compartir el hecho de que amparan la necesidad de cambios, ajustes y procesos de intervención, no siempre a favor de las mayorías empobrecidas y subalternas, en nombre del "desarrollo". De allí también la proliferación de personal técnico y experto, la creación de nuevas gramáticas e instituciones, de programas académicos y enfoques pedagógicos que propenden por el desarrollo.

La idea de desarrollo ha funcionado como un término comodín al cual se le cargan múltiples significados y sentidos que funcionan como tecnologías legitimadoras de unos determinados intereses económicos, políticos y epistémicos. Además de esto, como lo observa el antropólogo colombiano, Eduardo Restrepo (2017), la idea del desarrollo, no solo ha funcionado como una imposición externa, es decir, en nombre de la gente, de la ciudadanía, del pueblo, sino que también opera como una demanda de la ciudadanía misma, es decir, funciona a manera de un anhelo colectivo y en muchos casos como espacio de la conquista "democrática":

Uno de los productos más *sui generis* en las décadas de la imaginación desarrollista es el deseo por el desarrollo, el anhelo de "ser desarrollado". Sin lugar a duda, el desarrollo ha logrado interpelar a la imaginación y las afectividades de ciertos sectores poblacionales a nombre de quienes se despliega.

De una imposición en nombre de la gente, el desarrollo ha pasado a ser una demanda desde la gente (Restrepo, 2017:20).

En este contexto, la educación emancipadora desde la experiencia de la EpDI, podría aportar a la desnaturalización del desarrollo, no solo por vía de la concientización de las consecuencias del mismo y en tanto dispositivos externos de dominación cultural y económica, sino también a la deconstrucción del desarrollo como un anhelo subjetivo, como aquello a lo que se quiere llegar a ser (López y Orrego, 2012; Orrego, 2014).

Ahora bien, la perspectiva de Restrepo, retomando los abordajes del también antropólogo colombiano, Arturo Escobar (1998) y del venezolano Fernando Coronil (1998) contempla un cuestionamiento incluso a los abordajes críticos del desarrollo dados en América Latina, pues estos a su parecer, parecen soportarse en lógicas de oterización de la diferencia, donde se establece la dicotomía que paradójicamente soporta la subalternización de poblaciones, culturas y saberes; dicotomías tales como occidente-oriente, desarrollado-subdesarrollado, indio-civilizado. En efecto, Restrepo denuncia como estas tecnologías de oterización incluso hacen parte de las demandas emancipatorias en varios movimientos críticos al desarrollo en América Latina.

...las tecnologías de oterización producen a unas gentes y geografías como radicales otros. Como unos otros que no solo son absolutamente diferentes de un "nosotros", sino que se constituyen en un lugar de inferioridad del cual requieren ser salvados (Restrepo, 2016:30).

En esta perspectiva, si se quiere un cuestionamiento real del desarrollo y la creación misma del subdesarrollo como otro radical, se deberá intervenir no solo desde el análisis de las consecuencias del desarrollo sobre los "subdesarrollados", sino la creación misma del desarrollo como tecnología de oterización y en últimas como expresión del colonialismo moderno.

La problematización ontológica del desarrollo

Si bien cierto, el análisis y diagnóstico a la idea de desarrollo como una tecnología de oterización, que

“ En este contexto, la educación emancipadora desde la experiencia de la EpDI, podría aportar a la desnaturalización del desarrollo ”

funciona generalmente como invención lingüística, se hace necesaria para profundizar sobre los problemas del desarrollo y la educación, también es imperativo develar la estructura ontológica que subyace a esta racionalidad oterizadora. En otras palabras, estos procesos de oterización funcionan bajo una estructura epistémica y ontológica de la diferencia radical que se recrea en invenciones y creaciones homogenizantes.

Es en este sentido que, para la EpDI, la crítica al desarrollo no consiste simplemente en la creación de "alternativas" al desarrollo (humano, social, comunitario), ni al análisis de este como estructura oterizadora, sino al develamiento de una forma de racionalidad bajo la cual el desarrollo, sea como invención lingüística o como tecnología oterizadora, funciona. Ello no implica una esencialización de Occidente, como un otro homogéneo, sino el cuestionamiento de una determinada racionalidad lineal, progresiva y economicista, que se reproduce en las prácticas de diversas culturas y espacios geográficos.

...la EpDI tiene una vocación ontológica no en cuanto a la determinación y enunciación de las esencias... sino en cuanto al develamiento de las redes de poder-saber que constituyen, incluso, nociones hegemónicas de aquello que se dice que es el ser humano, la historia y su devenir. (Orrego, 2014:242).

En consecuencia, el ejercicio educativo emancipador, en perspectiva de la EpDI, cuestiona aquellas comprensiones de las relaciones culturales, económicas, políticas y de género, que establecen un determinado *telos* idealizado que se erige como norma y molde al cual ajustar la realidad y proyectar el presente. Es decir, cuestiona la realidad del desarrollo, como un discurso ontológico del "deber-ser" y como una comprensión del tiempo escatológica que ve la historia en un ascenso permanente, como un progreso infinito; sin estas comprensiones ontológicas, el desarrollo como tecnología de oterización y como práctica económica no podría funcionar.



Imagen cedida por Arturo Orrego.

Otro elemento en relación con el problema ontológico en la EpDI tiene que ver con el esfuerzo de pensar ontologías relacionales, es decir, aquellas que parten de una comprensión de lo real como esencial relacionalidad (Estermann, 2006; Escobar, 2014). En contraste con las ontologías dualistas de la modernidad, aquellas que establecen la separación entre mente y cuerpo, naturaleza y cultura, civilizado y bárbaro, dualismos tan indispensables para una racionalidad capitalista moderna que requiere ver un mundo con objetos manipulados por individuos. Como menciona Arturo Escobar (2014) en estas ontologías dualistas: *"nos vemos como sujetos autosuficientes que confrontamos o vivimos en un mundo compuesto de objetos igualmente autosuficientes que podemos manipular con libertad"* (58).

Las diversas formas de ontologías se expresan en modelos epistémicos, pero también en prácticas de administración de la vida humana, en lo que la tradición fenomenológica se le ha denominado el "mundo de la vida". Es decir, la estructura ontológica parece fusionarse con las prácticas concretas y con los modelos epistémicos desde los que se lee el mundo y lo real. De allí que como observa Arturo Escobar (2014), las diferencias en las prácticas de administración de la vida y la naturaleza pueden ser expresión de una estructura ontológica particular:

Por ejemplo, la enacción de premisas sobre el carácter separado de la naturaleza, así como la forma de pensar en "economía" y "alimentación" lleva a la forma de agricultura del monocultivo (en contraste, una ontología relacional lleva a una forma de cultivo diverso e integral, como demuestra la agroecología para muchos sistemas de finca campesinos o indígenas); la enacción de una ontología dentro de la cual la montaña es un ser discreto e inerte, un objeto sin vida, lleva a su eventual destrucción, como en la minería a cielo abierto de oro o carbón. Si la montaña es vista como un ser sintiente, el tratamiento que se le da es completamente diferente (58).

En efecto, lo propuesto por Arturo Escobar para repensar los problemas del desarrollo desde un horizonte ontológico, ha sido también abordado en perspectiva de una filosofía intercultural, por Josef Estermann (2006). Los dos autores parecen coincidir en la relevancia del principio de relacionalidad ontológica, entendido bajo la premisa de que "no puede haber ningún ente carente de relaciones" (Estermann, 2006:127), o en términos positivos, el ente, aquello que es, es la concreción, el nodo relacional o la relación misma (Orrego, 2014).

Por otra parte, en su análisis del pensamiento andino, Estermann muestra que, del principio general de la

“La necesidad de deconstrucción del desarrollo se da por su estructura ontológica violenta, excluyente y jerarquizante, por lo que el principio de la no violencia en relación con la construcción del conocimiento se hace imperativo para la educación emancipadora”

relacionalidad, se desprenden otros tres principios secundarios o derivados: de correspondencia, complementariedad, reciprocidad:

- El primero, de correspondencia, hace referencia a la idea de que los distintos aspectos o campos de la realidad tienen una relación bidireccional de correspondencia que abarca relaciones de tipo cualitativo, celebrativo, afectivo y ritual. Este tipo de correlación es simbólico representativa: “La ‘presencia simbólica’ no es una representación (cognoscitiva), sino una ‘presentación’ *sui generis* que tiene su propia lógica de eficacia no-causal” (Estermann, 2006:139).

- El segundo principio, de complementariedad, se puede expresar de forma negativa, como la negación de la sustancialidad absoluta, o lo que se ha denominado en las tradiciones occidentales como “deficiencia ontológica”; lo que implica que ningún ente existe en y por sí mismo. Si el primer principio está en tensión con la idea de eficacia y de causa-efecto, el de complementariedad lo está en relación al principio de no contradicción. En efecto, la complementariedad pone el acento en la inclusión de los opuestos-complementarios en una entidad tercera:

Cielo y tierra, sol y luna, claro y oscuro, verdad y falsedad... no son contraposiciones excluyentes, sino complementos necesarios para la afirmación de una entidad ‘superior’ e integral... El ideal andino no es un ‘extremo’, uno de dos ‘opuestos’, sino la integración armoniosa de los dos (2006:142).

- El tercer principio derivado, el de reciprocidad, según el cual los diferentes actos se afectan o condicionan mutuamente, razón por la cual este

principio no presupone una relación de interacción libre y voluntaria, sino un ‘deber cósmico’, un imperativo ético: “En el fondo, se trata de una ‘justicia’ (meta-ética) del ‘intercambio’ de bienes, sentimientos, personas y hasta valores religiosos” (2006:145).

En este marco general, la educación emancipadora acompaña los procesos de desnaturalización de epistemologías y ontologías que se soportan en la violencia de la exclusión y en los universalismos totalizantes, pero también ha de visibilizar aquellos escenarios donde han pervivido y están surgiendo ontologías relaciones y, en general, epistemes de la no violencia. De allí que para la EpDI la no violencia, no solo sea un principio ético, sino epistémico, en tanto se pregunta por la relación entre desarrollo-conocimiento-violencia-poder.

La necesidad de deconstrucción del desarrollo se da por su estructura ontológica violenta, excluyente y jerarquizante, por lo que el principio de la no violencia en relación con la construcción del conocimiento se hace imperativo para la educación emancipadora. En la EpDI, la no violencia supone una comprensión positiva del conflicto, en tanto, este permite evidenciar las relaciones de injusticia y las violencias legitimadas en modelos de conocimiento considerados como universales y transculturales.

Un conocimiento mediado por la no violencia será también un conocimiento para la vida —cotidiana y biológica—, como también para el rechazo de toda forma de violencia incluida la violencia contra la naturaleza, pone de presente y afirma la totalidad de la vida como sistema, más allá de lo humano (López, 2012:244).

En este marco de vincular la pregunta por el poder-conocimiento de cara a repensar epistemes de la no violencia, la EpDI ha cuestionado el rol jerarquizado y antropocéntrico que en la racionalidad moderna le ha dado al ser humano. En efecto, esta es una de las diferencias excluyentes de la ontología tradicional y de la epistemología moderna, la esencial separación del hombre y la naturaleza, pero no solo separación, sino la jerarquía del animal humano sobre el resto de los seres vivos.

El problema de este antropocentrismo es que organiza y articula el orden bio-social a nivel global, desde un esquema dicotómico y jerarquizado entre el ser humano y la naturaleza. Esta dicotomía parece



Imagen cedida por Arturo Orrego.

quedar intacta, incluso en las versiones más centradas en lo "humano" del discurso del desarrollo. Es por esta razón que las problemáticas ambientales, no solo obedecen a un determinado modelo de desarrollo capitalista, sino a una forma de aproximación a la realidad que parte de una razón dominante.

Hacia un conocimiento relacional y emotivo de la realidad

Una de las consecuencias de pensar la educación y el desarrollo, como también las relaciones de poder-saber, es la separación gnoseológica y racional que no pocos abordajes de la educación emancipadora sostiene. El proceso emancipador parece quedarse entrampado, en muchos casos, en el discurso moderno de un sujeto racional caracterizado por la toma conciencia de las situaciones que le rodean, lo que es característico del distanciamiento epistémico, soportado en el dualismo de la ciencia moderna.

« La educación emancipadora y crítica no solo deberá aventurarse al cuestionamiento de las ontologías y epistemes violentas que sostienen el discurso del desarrollo, sino que propenderá por nuevas formas del conocer »

La educación emancipadora y crítica no solo deberá aventurarse al cuestionamiento de las ontologías y epistemes violentas que sostienen el discurso del desarrollo, sino que propenderá por nuevas formas del conocer. En el caso de la experiencia latinoamericana han sido valiosos los aportes de los enfoques decoloniales y de los abordajes de las sabidurías ancestrales, pues estas no parten del paradigma sujeto-objeto, sino de la relación sujeto-sujeto.

...se trata de construir compromiso con la vida concreta de los demás, de superar las divisiones identitarias que fragmentan y sectorizan las luchas; de comprender que frente al *divide y triunfarás...* puede haber emerger, un pensar que *re-liga* una realidad humana fragmentada por el mercado, tanto como paradójicamente unificada en el sometimiento al mismo. (Orrego, 2014:252).

En este horizonte de sentido, la aproximación a la realidad debe superar el campo meramente teórico-conceptual dando paso a posibles formas y expresiones de relacionamiento emocional y celebrativo de aquello que se conoce (Kusch, 2000). Una educación emancipadora debe superar el dominio de la razón e integrar los aspectos emocionales y afectivos desde los cuales siempre aprehendemos la realidad, es decir, propender por formas de racionalidades no-racionalistas sino relacionales (Estermann, 2006).

Referencias bibliográficas

Argibay, Miguel y Celorio, Gema (2005): La educación para el desarrollo. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Escobar, Arturo (2016): *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Ediciones UNAUULA.

____ (1998): *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Norma.

Estermann, Josef (2006): *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz, ISEAT.

González, Antonio (1997): *Estructuras fundamentales de la praxis. Ensayo de una filosofía primera*. Madrid, Trotta.

Juliao, Carlos (2014): *Una Pedagogía praxeológica*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Kusch, Rodolfo (2000): *Obras completas, Tomo III*. Rosario, Ross.

López, Luz, y Orrego, Israel Arturo (2012): *Deconstruyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde América Latina*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Mignolo, Walter (2005): "La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales". En: *AdVersuS Revista de Semiótica*, año II (4), diciembre 2005.

____ (2007): *La idea de América Latina. Herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa.

Raíz-AL (2015): "Apuntes sobre 'pensamiento propio'". En: *Revista intervenciones en estudios culturales*. 2015 (1), pp. 35-44. Centro de pensamiento latinoamericano Raíz-AL.

Orrego, Israel Arturo (2014): Educación para el Desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas ético-epistémicas. En: Juliao, Carlos (Comp.): *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Restrepo, Eduardo (2017): "Imaginar el fin del desarrollo sin las garantías de radicales otredades". En Gutiérrez, Tatiana y Andrea Neira. *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos otros*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.





Educación crítica y emancipadora desde la epistemología del feminismo negro

Imagen cedida por Patricia Hill Collins.

Patricia Hill Collins es catedrática distinguida de sociología en la [Universidad de Maryland](#), College Park y profesora Charles Phelps Taft emérita de sociología en el Departamento de Estudios Afroamericanos de la [Universidad de Cincinnati](#). Sus galardonados libros incluyen *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (1990, 2000), que recibió el Premio Jessie Bernard de la Asociación Americana de Sociología (ASA) y el Premio C. Wright Mills de la Sociedad del estudio de problemas sociales; y *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism* (2004), que recibió el Distinguished Publication Award 2007 de ASA. También es autora de *Fighting Words: Black Women and The Search for Justice* (1998); *From Black Power to Hip Hop: Racism, Nationalism, and Feminism* (2005); *Another Kind of Public Education: Race, Schools, the Media, and Democratic Possibilities* (2009); *The Handbook of Race and Ethnic Studies* (2010) editado con John Solomos; *On Intellectual Activism* (2013); *Intersectionality* (2016), en coautoría con Sirma Bilge como parte de la serie "Key Concepts" de la editorial Polity; y de *Race, Class, and Gender: Intersections and Inequalities*, una antología en coautoría con Margaret Andersen que se usa en más de 200 clases universitarias y cuya décima edición será publicada próximamente. Su último libro, *Not Just Ideas: Intersectionality as Critical Social Theory*, está bajo contrato con la editorial Duke University. La profesora Collins ha enseñado en varias instituciones, ha ocupado cargos editoriales en revistas profesionales, ha dictado conferencias en Estados Unidos y otros países, ha realizado labores de consultoría para organizaciones comunitarias y ha trabajado en organizaciones profesionales con diferentes cargos, recientemente como jurado en el categoría de no ficción del National Book Award 2015. En 2008, se convirtió en la 100ª presidenta de ASA, la primera mujer afroamericana elegida para dicho puesto en los 104 años de historia de la organización y en 2017 recibió por parte de ASA el William E. B. Du Bois Career of Distinguished Scholarship Award.

Jone Martínez-Palacios, feminista, investigadora, profesora de Ciencia Política y de la Administración en la [Universidad del País Vasco \(UPV/EHU\)](#) y doctora en Ciencia Política. Comenzó su trayectoria investigadora en Barcelona cuando conoció la filosofía ecofeminista. Se ha especializado en Política Comparada (UPV/EHU, 2007-2009), en Teorías de la Democracia Participativa y Desarrollo Comunitario (UPV/EHU, 2007-2008), en Políticas para la Igualdad (2009-2010, Universitat Jaume I) y en Filosofía de la Diferencia Sexual (2010-2011 Universitat de Barcelona). Asimismo, ha desarrollado su carrera investigadora en distintos lugares como: Sciences Po Bordeaux, CSU-Université de Paris 8, CECA Roma o el Institut of Women's Studies University of Ottawa (Canadá). Actualmente forma parte del grupo de investigación [Parte Hartuz](#), en el que desarrolla trabajos sobre teoría feminista y democratización. Entre sus trabajos más recientes en torno de la temática abordada en este libro se encuentran: "¿Le importa el sexo a la democracia participativa?" (Revista de Estudios Políticos, 168, 2015, pp.189-90); "Equality and diversity in democracy. How can we democratize inclusively?" (Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 35, 2016, pp. 350-63); "Inclusive democratization: normative proposals and political practices" (Local Government Studies. 43/4, 2017, pp: 577-97); "Exclusión, profundización democrática e interseccionalidad" (Investigaciones Feministas, 8, 2017, pp. 53-71) y *Participar desde los feminismos. Ausencias, expulsiones y resistencias* (Coord. Icaria, 2017).

Jone. Si empleamos un punto de vista crítico para acercarnos a los procesos pedagógicos, tal y como hace Hegoa, podemos esbozar la educación emancipadora como aquella que incorpora, de un lado, una dimensión política a sus objetivos, de otro, propuestas y estrategias de cambio social. Más concretamente, en el marco del Estado español, desde la praxis pedagógica crítica, es usual rescatar los aportes de la pedagogía popular de Paulo Freire (1921-1997). Interpretamos el proceso educativo como aquel que permite a las personas descubrir las formas de opresión que experimentan en sus vidas, desarrollar conciencia crítica y conformarse como sujetos políticos que resisten y emprenden acciones para su propia emancipación (individual y, sobre todo, colectiva). Acercarnos de este modo a los procesos pedagógicos nos permite ser reflexivas con el hecho de que todo proyecto político de carácter liberador lleva asociado un componente educativo, Patricia, ¿qué rasgos pedagógicos destacarías del Pensamiento Feminista Negro?

Patricia. Una de las fortalezas de la perspectiva de Freire acerca de la pedagogía consiste en que él anima a las personas a desarrollar un tipo de alfabetización dirigida a la "lectura" de las realidades que experimentan en su día a día. Enfatizar esta interpretación de la noción de la "lectura" implica manejar una comprensión expansiva de la lectura. Una lectura que ponga de manifiesto el hecho de que los significados no están en el texto, sino en nuestras interacciones con él. El texto no controla

el significado que le damos, somos nosotras quienes lo controlamos, sea un decreto gubernamental o un video musical.

La cuestión para todo proyecto político radica en identificar los textos que hablan de forma directa acerca de las problemáticas que importan e interesan a la gente. Así, cuando el texto le "suena sincero", a verdad o cercano a quien lo lee, éste se convierte en algo tremendamente valioso para la educación crítica puesto que, a través de él, se proveen herramientas para la búsqueda de soluciones políticas.

En lo relativo a la pedagogía del Feminismo Negro, creo que el control sobre las imágenes dominantes



Imagen cedida por Jone Martínez-Palacios.

sobre la feminidad Negra, esas imágenes a las que me refiero en *Black Feminist Thought* y en *Black Sexual Politics*¹, ofrecen a las mujeres Negras, un punto de entrada muy enriquecedor para trabajar en un proyecto de educación crítica. Estas imágenes pueden ser el texto para desarrollar la alfabetización política, no solo para las mujeres Negras –que están en el contenido de estas imágenes–, sino también para otras personas que pueden verse reflejadas en ellas y pensar de qué modo, estas y otras imágenes similares pueden afectarles. Las imágenes controladas (*controlling images*) están situadas en las intersecciones que se dan entre las relaciones de poder y las ideas.

En este sentido, desarrollar una lectura crítica a través de su uso tiene varias fortalezas prácticas. Por un lado, en una sociedad de consumo que está saturada por imágenes mediáticas, son visibles y fáciles de ver. Las encontramos en cualquier sitio –en los vídeos musicales o videoclip, en los encuentros sociales que se dan en la tienda, en el propio currículum–, escondidas a plena vista. Nos ofrecen una base para hablar acerca de la raza, el género, la sexualidad, la clase social, la nacionalidad y especialmente, en el caso de las niñas Negras, acerca de la edad. Existe una diferencia entre saber de la existencia de estas imágenes y examinar críticamente el contenido racial, de género, de clase social, relativo a la sexualidad y a la edad que muchas personas les dan. Por otro lado, el hecho de trabajar con las imágenes dominantes también tiene significativas ventajas teóricas y políticas. Son usadas para *controlar*, no son representaciones ingenuas, sino que constituyen lugares visibles acerca de cómo opera y resiste el poder. Cuando las personas luchan por el contenido de esas representaciones no están simplemente lidiando con las ideas, sino que están luchando por el significado que tienen esas imágenes en las relaciones sociales actuales.

Comprender cómo funcionan las imágenes dominantes nos lleva a desarrollar, de forma individual y colectiva, respuestas críticas y creativas hacia la opresión. Ofrecen esquemas para dialogar sobre cómo cambian a lo largo del tiempo estas representaciones; sobre cómo les afectan a las mujeres Negras de diferentes clases sociales, edades, etc. o sobre la forma en la que se construyen las percepciones que otras personas tienen

“No hay un libro de recetas para la resistencia. Tampoco hay un lugar privilegiado para resistir”

acerca de las mujeres Negras. Asimismo, estas imágenes crean espacios para que las mujeres, a título individual, reflexionen sobre el hecho de que mientras que cada individuo tiene que negociar sus propias respuestas y acciones hacia las relaciones de poder, las *controlling images* apuntan a temáticas que afectan a todo un grupo. No hay un libro de recetas para la resistencia. Tampoco hay un lugar privilegiado para resistir. La resistencia consiste, más bien, en capacitarnos en la lectura de la posición de cada una en la sociedad y en decidir qué hacer con y desde ella.

Jone. El potencial de esa idea a la que te refieres sobre el valor transformador de un texto que “suene sincero” es inmenso para contextos que, como el español, desbordan discursos políticos acerca de “lo verdadero” y “la verdad” en política. Todo el mundo parece querer decir verdades frente a lo que consideran falso –que no es otra cosa que lo anterior (lo viejo, lo ya obsoleto, aunque construido por ellos mismos), o lo antagónico (la oposición a la que deslegitimar)–. Creo que sería interesante saber, por medio del relato biográfico de las personas, qué textos, trabajos o producciones artísticas han tenido a lo largo de la historia esa capacidad heurística que se traduce, por ejemplo, en que las personas digan “¡eureka! Esto es lo que yo quería decir, o lo que yo he experimentado en tal y cual contexto”. Sería importante conocer en qué momento de su vida y en qué sentido fue liberadora esa lectura, como dices, en qué momento le sonó a verdad. Sabiendo eso podríamos conocer más acerca de la matriz de dominación que les afecta y las formas de resistencia que existen a través de –o plasmadas en– la literatura y el arte. Tal y como yo lo entiendo esa idea de resistencia constituye una centralidad en tus planteamientos y propuestas. Una resistencia dirigida a la transformación y la justicia social. Sabemos que el camino para la transformación social requiere de la articulación entre sujetos críticos diversos. Partiendo de que venimos de una trayectoria repleta de prácticas colonizadoras y lógicas de desencuentro que han ido minando nuestras utopías, ¿cómo podemos liberarnos de estas estructuras y dinámicas y aprender a conversar ejercitando un diálogo horizontal que permita desarrollar un saber social emancipador?

1 *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge, 1990; *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism*. New York: Routledge, 2004.

Patricia. En lo que dices, reconoces lo difícil que es para personas que están situadas de forma distinta dentro de las relaciones de poder –algunas tienen privilegios debido a las prácticas colonizadoras de los países europeos, mientras que la gran mayoría no los posee– percibir el poder como tal. Lo hegemónico funciona eliminando las huellas de las prácticas de poder a través de sus ámbitos organizacionales (p.ej., ámbitos estructural, disciplinario, cultural e interpersonal²). Además, muchas personas no reconocen, necesariamente, cómo su posición social en las estructuras injustas de desigualdad social moldea su propia identidad, sus interacciones con las/os demás, el tratamiento que reciben en su día a día, y las estructuras de oportunidad que enmarcan sus vidas.

Es tentador desear pasar por alto el desagradable trabajo que supone reconocer las barreras y herencias de las relaciones de poder injustas, e ir directamente a pensar en las formas de los espacios de "diálogo horizontal" donde podemos ser nosotras mismas y hablar con libertad. Para mí, esto es una inalcanzable utopía del aquí y del ahora. Puede parecernos realmente sugerente sumergirnos directamente en esta difícil tarea política e intelectual, pero hay que tener en consideración que ninguna de nosotras puede librarse de las estructuras y dinámicas en las que ha nacido y en las que se ha entrenado. Esforzarse por alcanzar la utopía (esa utopía) es una buena receta para la desilusión.

2 Nota de la traductora (N. de la T.): Patricia Hill Collins explica en muchas de sus obras el marco de trabajo de "los ámbitos de poder" (*domains-of-power framework*). Junto con la "matriz de dominación" (*matrix of domination*) y la idea de comunidad, el *domains-of-power framework* forma parte de la caja de herramientas que la pensadora pone a nuestra disposición para "evitar marcos interpretativos evasivos con el poder". En esta respuesta la autora está haciendo referencia a cuatro ámbitos de poder. El estructural relativo a las políticas públicas que organizan y regulan las instituciones sociales. El disciplinario, que tiene que ver con las reglas que se emplean en las sociedades para mantener la jerarquía social o para desafiarla. El cultural que se refiere a las instituciones y prácticas sociales que producen las ideas hegemónicas que justifican las desigualdades sociales y aquellas ideas contra-hegemónicas que critican esas injustas relaciones. Y el experiencial o interpersonal que expresa las dinámicas sociales vivenciales que se dan en el contexto de la comunidad.

“ El sentido político de la complejidad que recogen los diálogos dentro de los grupos es tan político como las relaciones políticas que tienen lugar fuera de sus fronteras ”

Pero entonces, ¿qué podemos hacer? He observado que entregarme a principios éticos amplios como la justicia social, la igualdad o la legitimidad me ha permitido avanzar en el difícil camino hacia estos objetivos. El sentido político de la complejidad que recogen los diálogos dentro de los grupos es tan político como las relaciones políticas que tienen lugar fuera de sus fronteras.

Jone. Esta idea que subrayas acerca de la relación entre utopía y frustración por la imposibilidad de alcanzarla ha servido en otros lugares para aclarar las condiciones con las que podemos proyectar acciones encaminadas a hacer del mundo un lugar más justo y solidario. Me parece que te referías a algo similar en la entrevista que concedías en octubre de 2016 en el programa *Race Matters*³ y en un texto publicado recientemente en *Investigaciones Feministas*⁴ cuando subrayabas el interés que tiene para avanzar hacia la justicia social "moverse en la tensión creativa entre lo deseable, lo posible, lo probable y lo práctico". Creo que manejarse bien en esa tensión requiere de cierta serenidad que choca con las "condiciones nerviosas"⁵ en las que podemos sentirnos cuando nos encontramos queriendo experimentar con las ideas de justicia social para lograr la desactivación de la dominación. Las propuestas que nos haces acerca de no perder de vista los marcos (y objetivos) de justicia social, igualdad y legitimidad para recordar la naturaleza

3 El audio de la entrevista está disponible en la siguiente dirección de internet: <http://kgou.org/post/doctor-patricia-hill-collins-works-expand-platform-black-womens-voices> (consultado el 5 de diciembre de 2017).

4 Patricia Hill Collins (2017): "The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy", en *Revista de Investigaciones Feministas* 8 (1), 19-39. Este artículo está disponible en la siguiente dirección de internet: <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/54888/51188> (consultado el 5 de diciembre de 2017).

5 Referencia a la obra *Condiciones nerviosas* de Tsitsi Dangarembga (2010, Icaria).

“Algunas mujeres Negras miran a un pasado africano para buscar epistemologías y cosmovisiones alternativas. Buscan modelos y guías en las formas tradicionales de pensar acerca del mundo y de estar en él, todo ello, reconociendo que replicar el pasado es imposible”

política de nuestras preocupaciones y para no desradicalizar nuestro trabajo cotidiano son muy sugerentes. Aquí no podemos olvidarnos de que las ideas y el conocimiento están intrínsecamente ligados con el poder, y que estos marcos y objetivos en los que apoyarnos pueden ser “raptados” y empleados con fines funcionales a quien desea mantener una estructura social basada en la dominación. Nos ayudaría mucho conocer qué estrategias han desplegado las académicas Negras para defenderse de los expertos intelectuales y reconocer la experiencia de las mujeres afroamericanas en la definición de sus problemas y soluciones. ¿Qué elementos de la epistemología feminista negra son esenciales para deconstruir y disputar el conocimiento dominante?

Patricia. Creo que el elemento central, lo más importante, es darse cuenta de que existen epistemologías alternativas. A menudo las resistencias se dan en el marco de las asunciones de la epistemología dominante. Por ejemplo, la idea de que, solo en la medida que vayamos acumulando aquello que los grupos dominantes valoran, seremos respetables. El problema es que los estándares y la medida de lo deseable es, en sí misma, discriminatoria; se trata de una característica que mi colega, el filósofo Jose Medina, denomina “opresión epistémica”⁶. Reconocer que existen otras formas de entender y valorar la vida humana es liberador. Una vez que las personas se dan cuenta de que lo que se presenta como hegemónico puede no serlo, se involucran en otras

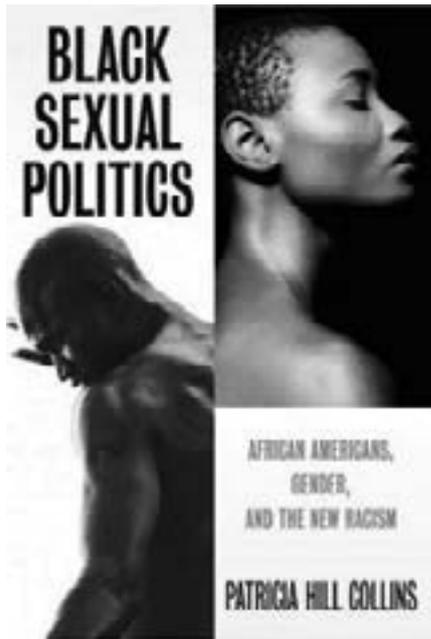
estrategias. Por ejemplo, algunas mujeres Negras miran a un pasado africano para buscar epistemologías y cosmovisiones alternativas. Buscan modelos y guías en las formas tradicionales de pensar acerca del mundo y de estar en él, todo ello, reconociendo que replicar el pasado es imposible. Las tradiciones son más útiles cuando las utilizamos para reflexionar acerca de alternativas al presente y para pensar en nuevos futuros. Actualmente nos enfrentamos a retos que las mujeres Negras del pasado nunca habrían imaginado. De modo que se trata, más bien, de volver a imaginar el pasado de forma que nos guíe al futuro.

En este contexto, el hecho de que las escritoras Negras hayan estado menos constreñidas por las normas de la ciencia Occidental (la epistemología dominante) las dota de una mayor libertad para usar el pasado de cara a imaginar nuevos futuros. La ciencia ficción y la fantasía permiten avanzar en ese camino de creación de nuevos mundos fuera de las epistemologías dominantes. Aquí, concretamente, estoy pensando en la creciente popularidad de *La parábola del sembrador*⁷ y otros trabajos de la escritora Afroamericana Octavia Butler. Ella revisita el pasado y vuelve a imaginarlo siempre con un ojo puesto en las posibilidades que éste ofrece para el futuro. Butler no prescribe recetas acerca de lo que hay que hacer en el presente. Eso nos toca hacerlo a nosotras. Se puede decir que su ficción es una crítica implícita del presente que busca trascender.

Jone. Encuentro un respiro en esa potencialidad que ves en la ciencia ficción. En la alarmante carrera hacia la acumulación de capital cultural a la que se nos invita en el campo académico para poder existir hay una sistemática devaluación de algunas formas en las que aparecen el conocimiento y los saberes como por ejemplo las biografías y los discursos orales. He podido experimentar un acogimiento en el momento de abordar problemas presentes, en términos similares a los que haces referencia, en la lectura de biografías y discursos de mujeres Africanas, Afroamericanas y Latinas. Sus textos me remiten a dos nociones que tienen, tal y como yo los leo, una importancia central en tu pensamiento: la comunidad y la solidaridad. Frecuentemente la

6 N. de la T.: *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations* (Oxford, Oxford University Press, 2012). Existen trabajos del autor en castellano, entre otros: “Memoria, Objetividad, y Justicia: Hacia una Epistemología de la Resistencia”, *La Balsa de la Medusa* 4 (2011), 47-74.

7 N. de la T.: Entre otros trabajos de Octavia E. Butler pueden encontrarse los siguientes: *Hijo de la sangre*, *Xenogénesis: Amanecer*, *Ritos de madurez e Imago*; *La Parábola del Sembrador* y *La Parábola de los Talentos*.



Portada del libro *Black sexual politics*.

comunidad guiada por la solidaridad va de la mano de una cierta preocupación acerca de la falta de serenidad, de un "estado de nerviosismo", de la necesidad de tiempo, educación y dinero, así como de otras condiciones materiales y simbólicas, para ejercer el derecho a la experimentación, para crear alternativas. En esos relatos, además, ha sido central para mí atender a la complejidad con la que estas mujeres experimentaban la dominación y ejercían la resistencia. Justamente, esa misma complejidad a la que se refiere la interseccionalidad. Cada vez hay más interés por utilizar la interseccionalidad como herramienta analítica que como decís Sirma Bilge y tú en *Intersectionality*⁸ es reflexiva respecto a la injusticia social, las relaciones de poder, la dimensión social relacional, el contexto social y la complejidad. ¿Podrías profundizar en el interés de este marco interpretativo para una educación que busca impulsar procesos de concientización y que debe estar en permanente revisión y cuestionamiento del poder?

Patricia. Personalmente distingo entre la *educación emancipadora*, que constituye un compromiso con una batalla a largo plazo, y la *educación crítica* que es más factible que se dé episódicamente, acotada en el tiempo, conectada con un espacio particular y con temas concretos. La educación crítica es una

“ La educación crítica es una respuesta crítica a las inercias jerárquicas actuales. Por definición, es una reacción a las realidades vigentes. En cambio, la educación emancipadora imagina lo posible ”

respuesta crítica a las inercias jerárquicas actuales. Por definición, es una reacción a las realidades vigentes. En cambio, la educación emancipadora imagina lo posible. La educación emancipadora requiere educación crítica, pero crea alternativas que actualmente no existen.

La interseccionalidad, como praxis y como medio de investigación crítica, ofrece un marco interpretativo, o de trabajo, para ambas. La educación emancipadora busca alcanzar fines éticos como la libertad, la justicia social, la igualdad o la libertad; inspirándose en la interseccionalidad como correctivo a la hora de evaluar sus prácticas; como una herramienta evaluadora para saber la posición en la que se está en la actualidad; y como una herramienta de navegación para moverse hacia el futuro. Los proyectos basados en la educación crítica pueden inspirarse en la interseccionalidad para hablar de problemas sociales concretos, problemas y preocupaciones de un determinado grupo de personas.

Básicamente, la educación emancipadora acoge una serie de proyectos educativos cruciales que pueden cambiar de forma y objetivo a lo largo del tiempo. Distintos proyectos han profundizado en la trayectoria de la educación emancipadora con el paso del tiempo. Esta distinción permite tener suficiente espacio para ver los proyectos emancipadores a largo plazo como una respuesta al conocimiento hegemónico sostenido en proyectos coloniales. La educación crítica es una herramienta para descolonizar el conocimiento Occidental y moverse hacia una educación emancipadora.

Aquí no olvidemos que el reto es doble: (1) las personas que usan la interseccionalidad para desarrollar proyectos para una educación crítica necesitan compartir y aprender de otras personas que están involucradas en empeños similares; (2) necesitamos resistir la tentación de elevar (a categoría de única

8 Collins, Patricia Hill y Sirma Bilge (2016): *Intersectionality*. Cambridge, UK: Polity.

«Trasladar el espacio público al formato *online* ha dado voz a las personas oprimidas»

medida) cualquiera de esos proyectos como si fuese superior al resto tratando, además, de hacer encajar al resto de posibilidades en sus parámetros.

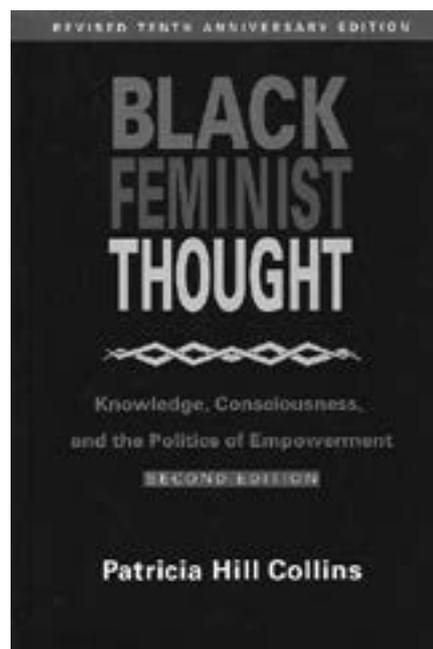
Jone. Muchas de estas cuestiones que mencionas las aboradas en *Another Kind of Public Education*⁹. En este trabajo nos invitas a pensar en poner en marcha la resistencia a través de un análisis crítico que comienza por un ejercicio reflexivo sobre la posición que cada quien ocupa en los ámbitos de poder estructural, cultural, disciplinario e interpersonal. Lo ilustras a partir de la experiencia de las mujeres jóvenes afroamericanas y explicas los retos y las posibilidades que plantean los medios de comunicación en los procesos educativos. ¿Qué otros retos y desafíos identificas, una década después, para llevar a cabo una educación comprometida con un pensamiento crítico que se enfrente de manera resistente a las injusticias?

Patricia. En lo que se refiere a los retos que plantean los medios hoy en día, sigo pensando lo mismo que recogía en el libro. Hasta 2016 veía, claramente, una oportunidad en los medios (p.ej., acceso a la web y nuevas formas de medios de comunicación), una oportunidad para que las personas tradicionalmente excluidas pudiesen establecer redes de comunicación entre ellas. Desde luego, el desplazamiento del control mediático desde una óptica de arriba hacia abajo al manejo de una web irruptiva ha generado, en cierta medida, alguna forma de democratización del espacio público. Pero ahora no estoy segura de ello. Los movimientos hacia el ultra nacionalismo y su relación con un discurso viral del odio me asustan. La sofisticación con la que las noticias falsas están influyendo en la opinión pública es, ampliamente, más nefasta que cualquier propaganda desfasada. Twitter y Facebook son buenos ejemplos sobre cómo estas nuevas formas de redes sociales sostienen y erosionan, a la vez, la promesa de la democracia participativa.

Trasladar el espacio público al formato *online* ha dado voz a las personas oprimidas. Además, ha incrementado la heterogeneidad de las ideas entre las/os desposeídas/os que, irónicamente, carecen de una educación crítica que podría ayudarles a comprender su propia posición en las relaciones de poder. Personalmente, tenía muchas más ideas sueltas que ideas razonadas a este respecto. Pero afortunadamente tuve acceso a una educación de primera clase que me ha capacitado para practicar las competencias de lectura crítica durante bastantes décadas. Mantengo mis argumentos a favor de la alfabetización mediática, pero, la verdad es que nunca habría anticipado el poder de este tipo de medios.

Jone. Por último, ¿a qué experiencias crees que podemos mirar para inspirarnos y aprender?

Patricia. Hace pocos años tuve un momento de mucho desánimo. Sencillamente, no podía ver de qué forma podría tener algún interés mi trabajo. Cuando estás en la primera línea de la batalla es complicado ver quién está detrás de ti. La aparente intratabilidad de los problemas sociales y de las injusticias parecía ser mayor que la vida misma, y, desde luego, mayores que yo. Pero entonces, comencé a conocer una generación completa de colegas junior, muchos/as de los/as cuales estaban finalizando o habían finalizado recientemente el Graduate School. Ahora son profesoras/es adjuntas/os, con experiencia en la práctica docente. Algunas/os de mis colegas junior trabajan fuera de



Portada del libro *Black feminist thought*.

9 Collins, Patricia Hill (2009): *Another Kind of Public Education: Race, Schools, the Media and Democratic Possibilities*. Boston: Beacon Press.

la academia como artistas, directores/as de películas, músicos/as y poetas. Tan diferentes a mí, pero con tantos puntos en común; veo que su trabajo tiene el mismo espíritu que el mío.

Estas/os compañeras/os me inspiran, estoy aprendiendo muchísimo de ellas/os. Me han enseñado el valor que ha tenido mi escritura, algo a lo que he dedicado mucho tiempo. Aquí toma cuerpo el sentido de enseñar, conocer que tus ideas están marcando una diferencia. La educación emancipadora no es algo programado. Se encuentra, al mismo tiempo, en la performatividad de jugar con fuego, pero dejando espacio a las/os jóvenes para que crezcan. Nunca sabes si lo estás haciendo bien en el momento en que lo estás llevando a cabo, además, nunca conocerás los efectos de tu trabajo intelectual y político.

En mi respuesta inicial a esta pregunta comencé dando los nombres de estas personas. Pero, acto seguido, me di cuenta de que hoy hay demasiados nombres que me inspiran entre mis colegas junior, que no podía ponerlos en una lista sin olvidarme de ninguno. Tal vez resida ahí el meollo de la cuestión. Jone, tú estarías en mi lista. Sin ni tan siquiera, habernos encontrado personalmente la claridad de tus ideas y la honestidad de tus propósitos han brillado incluso en nuestra correspondencia. En los últimos años he tenido la suerte de viajar y conocer a muchos de mis colegas junior, muchas veces, en lugares inesperados. ¡Qué regalo qué estén allí! Espero que se encuentren los/as unos/as a los/as otros/as.

En los próximos años planeo continuar esbozando mi inspiración a través de la relación con mis colegas más jóvenes porque son ellas/os quienes abrazan una visión de educación emancipadora. Estoy ansiosa por leer sus libros y artículos, ver sus películas, asistir a sus obras, escuchar su música, escuchar sus discursos y dibujar significados desde su trabajo.

“Aquí toma cuerpo el sentido de enseñar, conocer que tus ideas están marcando una diferencia. La educación emancipadora no es algo programado. Se encuentra, al mismo tiempo, en la performatividad de jugar con fuego, pero dejando espacio a las/os jóvenes para que crezcan”



* Conversación mantenida por escrito entre julio y octubre de 2017. Traducido del inglés (V. O.) por Jone Martínez-Palacios con la ayuda de (por orden alfabético) Delicia Aguado Peláez, Patricia Martínez García y Vanesa Ripio Rodríguez.

hay alternativas



Quiénes somos • Escuela Nacional Florestan Fernandes
Nos encontráis en • www.amigosenff.org.br

La Escuela Nacional Florestan Fernandes: Escuela de la clase trabajadora

Los movimientos sociales surgen en la búsqueda de soluciones para los problemas más diversos, desde la falta de comida o vivienda hasta el reconocimiento de derechos civiles o políticos para determinados grupos sociales. Los movimientos sociales se hacen más longevos cuando desarrollan procesos educativos que permiten renovar, mantener y aumentar su capacidad de lucha. La coherencia entre los objetivos y formas de lucha de estos movimientos y sus métodos de formación es esencial para el avance de sus planteamientos.

En ese texto abordamos de manera resumida la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), sus objetivos, métodos fundamentales y relaciones, más allá del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST).

La ENFF es una propuesta y un programa de formación construido por el MST. Comienza su andadura en 1987 con un espacio físico de referencia en el municipio de Caçador, en el Estado de Santa Catarina. En 1997 se inicia la campaña internacional para la construcción de la escuela en Guararema, São Paulo; ese espacio fue inaugurado en 2005 y construido con el trabajo voluntario de cerca de 1200 personas del MST.

La ENFF es responsable de aglutinar las experiencias formativas del Movimiento, convocar a otras organizaciones de la clase trabajadora y mantener el código genético de la lucha de clases. En el documento gestado en el Encuentro de 1997 –donde se eligió el nombre Florestan Fernandes para la escuela (Pizetta, 2009)– se destaca que la formación debe incluir, entre otros elementos:

- Estudio para aprender a entender e interpretar la realidad.
- Luchas para transformar la realidad.
- Trabajo para construir lo que queremos.
- Convivencia para ser aquello que soñamos.

Asimismo se indica que:

“A Escola Nacional não é somente seu espaço geográfico, tampouco a estrutura física-prédio. A ENFF é um conjunto de ações políticas e formativas/pedagógicas, que se desenvolvem no conjunto das atividades organizadas e realizadas pelo Movimento, independentemente do local e momento da sua realização.” (ENFF, 2013).

Todos los cursos que se organizan bajo el auspicio de la ENFF conllevan formas semejantes en todas las zonas donde se desarrollan, como vamos a describir. El motor principal del proceso de apropiación del conocimiento es la construcción y movimiento del colectivo, fundado en un método. El método propicia la creación del colectivo, y el colectivo en movimiento es el principal ente educativo. Eso significa que la apropiación y la creación de conocimiento ocurren por la participación en el colectivo, desarrollando distintas actividades.

Los principios filosóficos provienen de los movimientos sociales, están profundamente enraizados en la realidad de cada pueblo y lugar. El punto de partida del proceso educativo son las luchas sociales. Para cada proceso educativo se organiza un Colectivo Político Pedagógico (CPP), responsable de dinamizar dicho proceso acompañando políticamente todos los

ámbitos y fases. Ese CPP se compone de personas vinculadas a entidades responsables del proceso educativo y de personas capacitadas para tal labor. El CPP acompaña a estudiantes, profesorado, equipo administrativo, etc., pudiendo ser parte del personal docente pero no necesariamente.

Cada persona que aporta a un proceso educativo desde la docencia tiene libertad para elegir sus propios métodos; en algunas ocasiones son clases magistrales, en otras se utilizan recursos audiovisuales, etc. El fundamento del proceso educativo es el método organizativo del conjunto del proceso, basado en el análisis de cómo se hace cada cosa, cómo se organiza cada espacio, y no en cómo cada docente imparte su clase.

Las participantes/estudiantes se organizan en núcleos de base, que son el espacio principal de integración y desarrollo. Estos núcleos facilitan las relaciones personales, evitan el aislamiento de algún miembro y contribuyen a la consolidación de todas las dimensiones del curso. Esa manera de organizarse forma parte de la intencionalidad pedagógica del Movimiento.

Los métodos de formación de la ENFF/MST tienen unos principios que se asientan en la lucha de clases y en la perspectiva de transformación social y emancipación humana. Sin embargo al basarse en el materialismo histórico y dialéctico, goza del dinamismo necesario para no asentarse en dogmas inmutables. Con el éxito demostrado, el método ha sido aplicado también en otros lugares del mundo, principalmente a través de las organizaciones campesinas de La Vía Campesina.

En el País Vasco, el sindicato agrario Euskal Herriko Nekazarien Elkartasuna (EHNE) y el Instituto Hegoa han puesto en marcha en 2016 un curso de extensión universitaria en Agroecología y Soberanía Alimentaria "Baserritik Mundura. Gure elikaduraren etorkizuna jokoan"- "Del Caserío al mundo: el futuro de nuestra alimentación en juego", que se inspira y recoge los aportes metodológicos y filosóficos de la experiencia de la ENFF, los renueva y adecua a la realidad vasca.

Solo la formación y la educación no son suficientes para transformar la realidad y actuar en pro de la emancipación humana. Pero la lucha social sin estrategias formativas que vayan más allá del inmediato queda ciega por las dificultades



Imagen cedida por Janaina Strozake.

coyunturales y acaba por olvidarse de sus objetivos. La formación debe estar íntimamente conectada con las luchas locales y globales, debe conectar el rigor científico y la sabiduría popular, debe cultivar y respetar las culturas, y debe propiciar herramientas para la construcción de la nueva mujer y del nuevo hombre.

Bibliografía

ENFF (2008): *Caderno de Formação, Escola Nacional Florestan Fernandes, Nº 1, Guararema.*

ENFF (2013): *Proyecto Político Pedagógico*, documento interno.

Pizetta, Ana Justo (2009): *A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes*, Universidade Juiz de Fora.

Sitios web

MST: <http://www.mst.org.br>

IALAs: <https://ialaguarani.wordpress.com/acerca-de>

Janaina Strozake y Judite Stronzake

Janaina Strozake, investigadora de la ENFF, miembro de la Coordinación Pedagógica de *Baserritik Mundura*, doctoranda del Instituto Hegoa y becaria Capes-Brasil. janabilbao@gmail.com

Judite Stronzake, profesora de la ENFF y de la Universidad Federal da Grande Dourados. jstronzake@gmail.com



Quiénes somos • Salhaketa
 Nos encontráis en • www.salhaketa.org

Alternativas a la penalización desde la experiencia de los movimientos sociales

Breves reflexiones sobre cómo se aplica la justicia restaurativa: ¿alternativa o complemento a la justicia punitiva?

En primer lugar, hemos de aclarar el concepto "alternativas". Para ello, vamos a contraponer dos acepciones totalmente antagónicas. Lo alternativo puede ser un proceso de *sustitución* de algo para llegar a reducir al mínimo o eliminar otra forma preexistente de concebirlo o, por el contrario, lo alternativo, en una acepción devaluada y perversa, puede ser una respuesta que lejos de sustituir, complementa, diversifica y, en última instancia, justifica y refuerza lo institucionalizado, lo preexistente. Precisamente la justicia restaurativa y las medidas penales alternativas a la cárcel, fundamentadas también en el castigo y en la educación domesticadora, no han sido una alternativa a la justicia punitiva, sino que, lejos de ser dispositivos que progresivamente van eliminando el recurso a la justicia vengativa, operan de forma *complementaria* a la misma y, de este modo, sirven para reproducir y legitimar el sistema penal.

Para hacer valer los principios que defiende la justicia restaurativa, reparadora, resocializadora y emancipadora, habrían de cambiarse los pilares teóricos y prácticos que sustentan el derecho penal en particular y, los sistemas estatales de control formal, en general. No se trata de plantear que otro sistema penal es posible, sino de plantear que el recurso a la punición selectiva que hoy genera la práctica penal, es incompatible con una justicia restaurativa. Hemos de partir del principio de minimización de la intervención penal y del principio de derivación de la misma a otros ámbitos del derecho (laboral, fiscal, familiar, mercantil, vial, etcétera), donde habrían de asumirse las respuestas que hoy buscan sin éxito enfrentarse en el ámbito del derecho penal. El debate central está en cómo vencer la resistencia que ejerce el sistema penal actual, cada vez más represivo y

menos garantista, para que reconozca su ineficacia y, más allá, su complicidad en la reproducción de los hechos y conductas delictivas.

Contrariamente a como se percibe, la legitimidad social de la justicia restaurativa y garantista está abalada por diversos estudios criminológicos, también propios. Esto quiere decir que no tenemos un sistema punitivo porque la población lo demanda, sino que lo tenemos porque quienes viven de reproducir el actual sistema de justicia criminal se encargan de secuestrar los cerebros de la población mediante sus dinámicas de clonación mental colectiva y nos hacen creer que es inevitable, eficaz y justo. Si estos poderes que articulan la dominación económica, política e ideológica quisieran, el recurso a la justicia restaurativa podría perfectamente generalizarse.

Significados múltiples del concepto de alternativas a la actual penalización ¿en qué hemos venido trabajando los movimientos sociales?

Si la cárcel agrava las condiciones de marginación de los sectores a quienes efectivamente se aplica, y funciona como una estructura simbólica encargada de definir socialmente la delincuencia convencional y, oculta los demás tipos de delincuencia inculcando a los ciudadanos un falso sentimiento de protección ante el delito, es el momento de poner en marcha alternativas.

El ambivalente término "alternativas" tal y como se utiliza en su acepción devaluada, hace alusión a diversas políticas y programas a menudo compatibles y reforzadoras de la existencia de la cárcel. Se basan en el castigo articulado en torno a la privación de libertad y se conforman por otros mecanismos de castigo. En muy escasas ocasiones, son medidas tendentes a la despenalización o eliminación de la intervención penal sustituyéndola por otro tipo de acción no sus-



Imagen cedida por Salhaketa.

tentada en el concepto de castigo o, en la socialización premial, como respuesta frente al delito.

En la legislación española se contemplan diversas medidas penales. Las principales son el pago de multa o la pena de prisión, pero también existen otras medidas posibles, distintas o sustitutivas de éstas, como son la remisión condicional de la pena, el arresto domiciliario, la privación del permiso de conducir, sometimiento a un tratamiento en régimen de internado, los trabajos en beneficio de la comunidad, etcétera. Todas ellas se consideran adicionales y complementarias a la pena de cárcel.

Existen, además, otras medidas alternativas que funcionan desde hace varias décadas en distintos países europeos y norteamericanos, si bien, se va constatando históricamente que, las llamadas medidas alternativas, no suponen alternativas reales que transformen las condiciones generadoras de marginación y criminalización en las personas a las que se aplican, sino más bien funcionan como nuevas formas de control social que reproducen estructuras carcelarias y para-carcelarias. Nos referimos a medidas tales como otras formas de ejecución de las penas de cárcel en régimen abierto, de semi-libertad, tratamiento obligatorio o libertad a prueba bajo la amenaza de la regresión al régimen cerrado, así como la sustitución de la pena de prisión por otras penas también bajo la amenaza punitiva de la prisión.

Cada una de ellas, refleja la contribución desigual que hacen movimientos sociales, organizaciones gubernamentales, para-gubernamentales y no gubernamentales, estas últimas a menudo funcionando como empresas prestatarias de servicios a la administración penal y penitenciaria. Unas veces, complementando y extendiendo el alcance de la aplicación de la justicia punitiva, otras veces, tratando de "humanizarla".

Excepcionalmente, en otros procesos de acción social y política colectiva, tratamos de sustituir y

eliminar el recurso al castigo, al encierro, mediante el desarrollo de experiencias de despenalización, o la búsqueda de otras medidas no penalizadoras para prevenir o reaccionar frente al delito, que respondan a un modelo donde la educación o socialización de las personas criminalizadas sea emancipadora, liberadora y no domesticadora. Partimos de la idea de que si las personas tienen salud y autonomía, y son atendidas por las políticas sociales no vuelven a la cárcel. Hemos de tener en cuenta que el 90% de las personas encarceladas son pobres, jóvenes que acaban pudriéndose en los presidios, personas extranjeras desarraigadas, determinados tipos de disidentes, minorías étnicas o drogodependientes. Esta es la perspectiva de trabajo y la experiencia de diversas entidades que venimos trabajando en red y, en particular, de la Asociación Salhaketa de apoyo a personas detenidas y presas y a sus familiares.

Desde este planteamiento y práctica, durante las últimas cuatro décadas, nos hemos dedicado, por un lado, a la denuncia jurídica y pública de la violencia que ejerce el sistema policial, penal y carcelario que no hace sino victimizar a quienes se define como victimarios y, por otro, al acompañamiento y apoyo psico-social a la salida de prisión, a través de servicios tales como grupos de auto-apoyo, pisos de acogida, asesoramiento y acompañamiento, etcétera. De esta experiencia, podemos extraer la conclusión de que las personas, a la salida de prisión, si cuentan con propuestas socializadoras donde se garantizan unas condiciones materiales dignas y saludables de vida, y se trabaja para desarrollar su autonomía, no vuelven a prisión. Ésta es la vía para la descriminalización de las clases marginadas y para la progresiva eliminación del sistema penal.

César Manzanos Bilbao.
Doctor en Sociología, Profesor en la UPV/EHU,
representante de Salhaketa de Araba



Astra, un proyecto para la creación cultural, la intervención, la experimentación y la transformación social

Astra se convierte en una fábrica social de la mano de diferentes colectivos y asociaciones de Gernika que se organizan para recuperar una antigua fábrica de armas cerrada en 1998. En diciembre de 2012 nació este proyecto con la finalidad de ser un espacio abierto para la creación cultural, la transformación social, la interacción y la experimentación. Siendo un proyecto colectivo y de transformación, el primer paso consistió en desarrollar una identidad comunitaria con capacidad para deconstruir y volver a construir. Es un espacio "de todas y todos" pero que, al mismo tiempo, no es de nadie. Un sitio que todo el mundo puede utilizar, gestionar y cuidar, compartiendo siempre la responsabilidad sobre el edificio y el proyecto.

Para entender el proceso participativo gestado en Astra es necesario visibilizar a aquellos y aquellas jóvenes que en 2005 decidieron entrar y ocupar el edificio haciendo frente a los intereses especulativos del mercado. La ocupación y la gestión fueron promovidas por la *gazte asanblada* desde una visión abierta e integradora de lo que debía ser el camino que queríamos emprender. Astra se fundamenta en la ocupación, en la autogestión y en un sistema asambleario. La participación es el elemento sobre el que pivota la materialización de esta iniciativa y ofrece la oportunidad para que personas y grupos dejemos de ser meros objetos para pasar a ser sujetos de nuestras propias decisiones.

La convivencia con personas y colectivos de diferente naturaleza, ideología y formas de trabajo conduce

a desarrollar la empatía y la colaboración. Astra es una casa grande cohabitada por agentes diferentes con pensamientos diversos. Lejos de entender que las diferencias puedan suponer un obstáculo, optamos por la búsqueda de un manejo activo de la diversidad como una forma de construir y transformarnos. En la actualidad hemos logrado construir espacios con personas de opciones políticas distantes, después de unos años muy convulsos como fueron los de las décadas 80 y 90. El bien común prevalece sobre el interés particular de cada asociación o colectivo. Definir nuestra identidad, nuestras bases filosóficas -asentadas en el ideario común- ha sido imprescindible para que la transformación social integre perspectivas sociales, económicas y culturales diferentes.

La colaboración entre movimientos sociales diversos enriquece nuestro pensamiento y amplía la capacidad creativa y de articulación social. Crear nuevas iniciativas o acciones es un aprendizaje que genera conocimiento sobre las realidades sociales, sobre los ámbitos de actuación, sobre los recursos. Astra se construye sobre la vida; la reflexión, el error, el acompañamiento y la colaboración son parte del proceso educativo. Astra somos las personas, asociaciones y movimientos que convivimos y hacemos este espacio, pero también lo son el procedimiento de toma de decisiones y la gestión diaria del edificio.

En este camino recorrido de más de 10 años, las personas y los movimientos sociales hemos logrado ser autosuficientes basando nuestro accionar en la colaboración y autogestión. Hemos aprendido a re-



Imagen cedida por Astra.

unirnos, a organizar, a tomar decisiones, a buscar el consenso y a construir redes para llevar a cabo nuestro objetivo. De esta manera observamos que las iniciativas que hoy en día se gestan son capaces de materializarse en proyectos autosuficientes, autónomos. Astra no es un objetivo en sí mismo, sino un recurso para la movilización social y el desarrollo de alternativas.

Euskal Herria ha vivido durante siglos una realidad política y social muy concreta que ha llevado a defender y cuidar nuestra cultura, nuestra historia. Esta coyuntura ha marcado a sus habitantes configurándose como sujetos políticos con conciencia y capacidad de trabajo colectivo. Los colectivos que formamos Astra somos parte de luchas muy diferentes; la memoria histórica, la ecología, el feminismo, etc., lo que por un lado, posibilita reconocer a esos colectivos como protagonistas de esas luchas, y por otro lado, introducir sus reivindicaciones en nuestra agenda cotidiana.

La transformación que hacemos es diaria. Vivimos una realidad y somos parte de un sistema que nos incomoda y nos hace rebelarnos. Nuestro proyec-

to es local, nos juntamos colectivos de Gernika de diferentes tamaños que queremos transformar el pueblo, pero nuestro interés va más allá, queremos transformar el mundo. Trabajamos con ese objetivo común, somos cientos de asociaciones las que vamos realizando intercambios y construyendo trabajo en red, que trascienden las fronteras de nuestro pueblo y comarca.

La autogestión y el empoderamiento son nuestras principales herramientas para la transformación social. Haber hecho realidad el lema "Ezinezkoa okupatu / Okupa lo imposible" nos ha empoderado como personas y como colectivos y nos ha hecho conscientes de lo que somos capaces de transformar, local y globalmente.

Astra



Jineoloji, la ciencia de las mujeres y de la convivencia libre

Una mujer de siglos pasados con un torno de mano. Ella conecta sus trabajos manuales y su pensamiento con los recursos naturales y crea tejidos nuevos. Esos hilos nuevos se pueden juntar con otros, formar redes y acciones nuevas: estabilizándose, prolongándose y difundiendo. Esa mujer es el logo y el concepto de la Academia de Jineoloji.

Jineoloji es una nueva ciencia que se desarrolla con la vanguardia del movimiento de mujeres en Kurdistán. Es el logro de 40 años de lucha social, ideológica, política y también de la lucha armada para la autodefensa del pueblo y de las mujeres. Se funde en el paradigma de la sociedad democrática, la ecología y de la liberación de las mujeres. Aunque se fundó en Kurdistán su carácter es internacionalista y tiene la potencia de conectar a las mujeres de todo el mundo. Así también en América Latina y Europa esta ciencia ha empezado a difundirse.

Abdullah Öcalan, que es el guía del pueblo kurdo, de muchas personas y de muchos pueblos ansiosos de libertad, fue el que propuso por primera vez el concepto de Jineoloji. En el año 2008, él explicó la necesidad de una ciencia de mujeres en su libro "Sociología de la libertad".

Es importante entender que Jineoloji no quiere abrir otra rama del feminismo. Pero hay que comprender que está en la línea hereditaria, tanto de la lucha de las mujeres con miles de años de antigüedad, como también del feminismo. Desde el punto de vista de la mujer se quiere abrazar todas las ciencias y reevaluar el presente en base a la historia que aún no ha sido escrita. Una historia escondida. Una historia de las mujeres y de la rebelión.

Básicamente la historia que conocemos a día de hoy ha sido siempre escrita desde el lado del poder y de

la dominación. Ese poder se construyó por medio de la explotación y de la opresión de la mujer. Todas las líneas ideológicas, en las cuales se basa la civilización capitalista, han sido aportadas desde hombres como: Aristóteles, Freud, Kant, Newton... Pero la línea que llamamos de la "Civilización Democrática" nunca fue exterminada por completo. Desde el principio de la civilización humana se manifiesta como la cultura matricentral, la vida comunal e igualitaria y la lucha por la libertad.

Jineoloji no acepta la imagen de la mujer que ha sido pintada por el sistema de opresión. En este sistema el papel de la mujer solamente se puede ilustrar en el margen de la madre y criadora de niños, de la esclava de la casa, de la trabajadora sin pago o con pago mínimo, así como del objeto sexual. Esta imagen muestra a la mujer como un ser que por su naturaleza sería inferior, débil e irracional. Pero por el lado contrario vemos a la mujer como creadora de sociedad, de igualdad y justicia, de ayuda mutua y protectora de la libertad. En tanto que la mujer fue esclavizada, la sociedad en su totalidad fue encadenada a la esclavitud. Así como la liberación de la mujer va a traer también la liberación de toda la sociedad.

La ciencia hoy en día está basada en el positivismo. Esto significa que se sostiene solamente en datos mesurables, ignorando y negando todo lo demás. Al mismo tiempo esta ciencia, aunque pretende ser lo más neutral, surge imbuida de la ideología patriarcal. Es la herramienta más efectiva del sistema para sostenerse y reproducirse así mismo. Por eso vemos la necesidad de una ciencia de mujeres que intente descubrir la verdad de la vida, la naturaleza y del ser humano que es parte de ella.

En concreto Jineoloji empezó a avanzar en su sistema en la tierra de Rojava, dentro del marco de

la Confederación Democrática de Siria del Norte. Hasta hoy existen tres centros de investigación que han abierto sus puertas. En estos centros hay comités que avanzan en las investigaciones. Al mismo tiempo Jineoloji instala en todas las estructuras de la sociedad a sus representantes. De esta manera se organiza desde dentro de las instituciones conectándose con sus ocho áreas de trabajo: ética y estética, economía, demografía, ecología, historia, salud, educación y política. De este modo todos los trabajos son de y para la sociedad, y la visión de la mujer está incluida, y todas las áreas desarrollan una fuerte interconexión entre ellas.

Como primer trabajo Jineoloji empezó a investigar la sociología en el Norte de Siria. A través de entrevistas con las personas de la región, con visitas a instituciones y sitios antiguos, así como con observaciones de la vida diaria, los grupos de investigación de Jineoloji han estado trabajando durante más de un año. También la interrelación del pasado y del hoy está en la base de las investigaciones y las maneras de entender la vida. De esta manera Jineoloji intenta desentrañar de qué manera la vida de las mujeres ha cambiado con la revolución y especialmente en qué puntos todavía hay necesidad de cambio. Jineoloji está alimentándose de esta revolución y al mismo tiempo dando dirección a la misma. Es un camino que va mano a mano.

El proceso de entender la historia a través del hoy y también para entender el presente tiene una urgente importancia. Vivimos una variedad de ataques sobre la mujer y su historia desde el lado del sistema patriarcal. Este sistema intenta con todos sus medios arrasar todos los indicios de las virtudes de las mujeres. El ejemplo más evidente son los ataques en estos días del Estado turco a la población de Afrin y a toda su identidad -la mayoría de los muertos son civiles, en especial mujeres y niños-. Así como sitios arqueológicos, que documentan la cultura matricentral, han sido destruidos por los bombardeos (ej. el templo de Ain Dara).

Otro punto importante de Jineoloji es la educación. A través de la vía de la educación, todos los resultados y pensamientos elaborados por Jineoloji son compartidos con el resto de la sociedad. Así muchas mujeres -y hombres también- se han acercado a esta ciencia y han empezado a ver la vida desde otro punto de vista. Hay ejemplos en los cuales las mujeres contaron que sus maridos, después de solamente tres días de educación, habían cambiado mucho el acercamiento y el respeto hacía las mujeres, y que comenzaron a ayudar en trabajos diarios de la casa y con los niños, lo que antes nunca había pasado.



Pintora: Zehra Dögan.

En todas las instituciones del sistema confederal hay educación de Jineoloji en forma de seminarios y debates. También en las academias y comunas se dan clases de Jineoloji. En el sistema de educación común hay clases de Jineoloji desde el grado 10 hasta el 12. Además, el año pasado, la facultad de Jineoloji abrió sus puertas en la Universidad de Rojava. Esto es un intento de cambiar también la forma clásica de Universidad y de desarrollar una forma más abierta, con discusiones, investigaciones y aprendizaje mutuo.

En general vemos que con el concepto de Jineoloji las mujeres desarrollan una curiosidad enorme porque entienden que hay un montón de cosas en la vida que pueden descubrir. Por ejemplo en la lengua con los nombres de lugares, en la cultura, en los hábitos, en los dichos, la música y mucho más. Pero también con la reinterpretación de la mitología, la religión, la filosofía y la ciencia descubren un sinfín de motivos para la vida. Con todos estos descubrimientos podemos, poco a poco, entender más quiénes somos y cuál es la naturaleza humana. Así, tanto mujeres como hombres podrán vivir juntos en base a la libertad, la igualdad en el respeto a las diferencias, la vida comunal y el equilibrio con su entorno.

Victoria Krieger.
Miembro de la revista Jineoloji

miradas comprometidas

cine
documentales



Título: La educación en movimiento

Lugar, año: Argentina, 2017

Dirección: Malena Noguier y Martín Ferrari

Producción: Malena Noguier y Martín Ferrari. Dirección de producción: Paula Asprella y Silvana Cascardo (Universidad Nacional de Tres de Febrero, UNTREF) en co-producción con UNTREF Media.

Sinopsis. *Los movimientos sociales aprenden a cada paso, en cada lucha, en cada escuela que levantan, porque han tomado la educación en sus manos. Mujeres campesinas producen y se forman en medio del avance del agronegocio sobre sus tierras. Docentes y estudiantes indígenas reivindican su historia y recuperan su lengua. Jóvenes y adult@s buscan terminar sus estudios pero también organizarse para defender sus derechos. Educadores construyen escuelas junto con su comunidad. Resistencias de l@s de abajo por defender lo propio, lo común, y por construir otras vidas, otra educación y otro mundo posible.*

El documental busca problematizar el sentido de la educación, desde las vidas y voces de los protagonistas de siete experiencias, para pensarla a lo largo y ancho de Nuestramérica, para abrir el debate sobre qué educación queremos y para qué sociedad (Malena Noguier y Martín Ferrari). <www.laeducacionenmovimiento.com>.

Título: Inka Samana

Lugar, año: Ecuador, 2016

Idea y producción general: Sebastián Arias

Realización: Sergio Guzzetti y Leandro Maldonado

Producción: Mónica Malo Piedra y Tamara Landivar

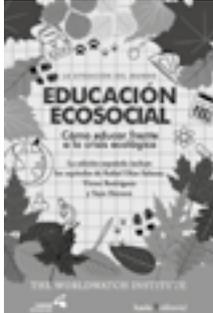
Dirección: Paul Cowan y Amer Shomali

Duración: 38 minutos



Sinopsis. *Inka Samana (hoy Yachay Kawsay) es una unidad educativa experimental que tiene 30 años de vida y que, desde sus inicios, se ha desarrollado sobre dos pilares fundamentales: implementar una metodología educativa humanista y promover la cultura originaria kichwa-saraguro. Es un espacio transformador de la conciencia que ofrece desarrollo y activación del Ser y la Cultura a través de la libertad, el amor, la responsabilidad, el respeto, la seguridad y la interculturalidad (Programa La Voz de los sin Voz de la Cancillería Argentina). <www.youtube.com/watch?v=WZWcvfu-qX8>.*

publicaciones



Título: Educación ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica

Autoría: Varios autores y autoras. La edición española incluye los capítulos de Rafael Díaz-Salazar, Víctor Rodríguez y Yayo Herrero.

Lugar, año: Barcelona, 2017

Editorial: [FUHEM Ecosocial](#) e [Icaria](#)

Sinopsis. *Los retos globales que configuran nuestro tiempo, desde el cambio climático hasta toda clase de malestares y conflictos sociales, hacen necesaria una auténtica revolución educativa con la que dotarnos de herramientas para afrontar las turbulencias del siglo en el que nos estamos adentrando.*

“Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica” explora las áreas tradicionales de la educación ambiental, tales como el aprendizaje basado en la comprensión del funcionamiento de la naturaleza y el pensamiento sistémico, y también otros aspectos esenciales de la educación como el aprendizaje socio-emocional o las pedagogías que conceden gran importancia al juego. Con ello, la presente edición de la colección La situación del mundo, principal publicación del Worldwatch Institute, examina cómo repensar la educación con el fin de desarrollar una sociedad sostenible preparada para adaptarse al cambio global (FUHEM Ecosocial).

Título: Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces

Autoría: María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado (Coord.)

Lugar, año: Quito-Ecuador, 2016

Editorial: [Universidad Politécnica Salesiana Abya-Yala](#)



Sinopsis. *“Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces” es un libro colectivo que corona once trabajos de investigación realizados por diecisiete autores con diferentes adscripciones institucionales que se articulan a través de grupos de trabajo latinoamericanos en torno al debate actual sobre la Interculturalidad y Educación. Y con ello obligan al lector a pensar simultáneamente en un conjunto de movimientos o desplazamientos teórico-conceptuales, en el despliegue de posicionamientos éticos, filosóficos, políticos y jurídicos, y en el desarrollo de metodologías de investigación novedosas, que nos permitan revelar y actuar sobre una diversidad de experiencias, modelos y programas que buscan potenciar los procesos interculturales en el Sur. La obra en su conjunto es un aporte a la creciente producción bibliográfica que se genera en la última década desde la perspectiva crítica de Latinoamérica (Prólogo del libro).*

organizaciones

Nombre colectivo: Centro de Estudios del Pensamiento Latinoamericano (CEPLA) de la Universidad de Playa Ancha, Chile

Ámbito de incidencia: América Latina (Chile)

Web: www.upla.cl/humanidades/c-e-p-l-a/#more-69



Ideales de lucha. Este Centro de Estudios de Pensamiento Latinoamericano es una organización cuya razón de ser es la investigación y reflexión de la cultura latinoamericana con el fin de preservarla y transmitirla a través de la investigación interdisciplinaria. Perteneció al Departamento Disciplinario de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha (Chile) y cuenta con una interesante iniciativa editorial: Cuadernos CEPLA <www.cuadernoscepla.cl>.

Entre sus principales objetivos se sitúan los siguientes:

- Realizar investigaciones interdisciplinarias en el área del pensamiento latinoamericano.
- Contribuir al perfeccionamiento del profesorado otorgando un sentido de identidad cultural en las prácticas educativas del mismo.



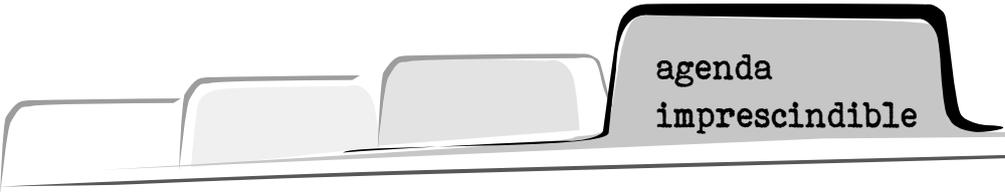
Nombre colectivo: Colectivo Insurgencia Magisterial

Ámbito de incidencia: América Latina (México)

Web: insurgenciamagisterial.com

Ideales de lucha. *Somos un colectivo de educadores, que ve en el periodismo un medio para hacer ciudadanía. Concebimos a la Insurgencia como una postura colectiva, crítica, propositiva y de práctica alternativa contra las actuales propuestas educativas que colocan en el centro el consumismo, el individualismo y la competencia. Para nuestro colectivo, la educación es, siguiendo a Freire, un proceso de reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Somos integrantes de la RED-Incidencia Civil en la Educación, de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y de la Federación Sindical Mundial México.*

El Portal web Insurgencia Magisterial cuenta con dos grandes secciones permanentes: la primera publica un promedio de 10 artículos diarios y la segunda contiene diversos apartados temáticos como "Frentes de lucha", "Enfoques", "Formación para la descolonización", "La caverna", "Revistas", "Booktuber", etc. (Portal web Insurgencia Magisterial).


 agenda
imprescindible


Evento: Coloquio internacional "Practicar, formarse, repensar y cuestionar las pedagogías emancipatorias - Actualidades y debates"

Lugar y fecha: París, Francia. 8 y 9 de junio de 2018

Más información: www.emancipaeda.hypotheses.org

Objetivos del Coloquio:

- *Dar a conocer y difundir en Francia y en lengua francesa, estas corrientes pedagógicas, generadas por el pensamiento y la práctica de Paulo Freire, especialmente cuando observamos una proliferación a nivel de desarrollos teóricos y prácticos, desde las pedagogías anti-opresivas, anti-racistas, feministas, hasta las pedagogías queer, descoloniales y hoy en día interseccionales.*
- *Realizar un panorama de la situación existente, tanto en términos de producciones teóricas como de formas y modalidades de expresión, de implementación de prácticas, de experimentación de prácticas alternativas/subalternas (Guénif 2016), de movimientos de resistencia (las "primaveras árabes", los ocupas, indignados, "movimientos de las plazas" -Tahir, Taksim, Noche de pie...-, Zad, de apoyo a migrantes) (Comité organizador del Coloquio).*

Evento: IV Congreso Internacional de Antropología "Encuentros, Diálogos y Relatos desde los Sures"

Convocatoria: Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red (AIBR) en colaboración con el Instituto de Migraciones y el Departamento de Antropología de la Universidad de Granada

Lugar y fecha: Granada, Andalucía. 4 al 7 de septiembre de 2018

Más información: www.2018.aibr.org



En esta edición os proponemos encontrarnos, dialogar y construir relatos. De este modo transformamos los lugares en contextos, es decir, en espacios dotados de significado social. Detengámonos, además, en un contexto que paradójicamente no cuenta con los suficientes reconocimientos y atenciones de la Antropología: los Sures. Encontrémonos ahí, no en los meros Sures geográficos, sino en los Sures epistémicos. Dialoguemos sobre los compromisos de la disciplina con las personas que habitan esos Sures y construyamos relatos que nos ayuden a entender cómo las diferencias construidas terminan convirtiéndose en desigualdades (Comité organizador del Congreso).

matxino artean
en rebeldía

QUE
CAIGA
esta

Educación

de

MERCADO

Golpe a golpe, verso a verso
Con las ganas y el aliento
Con cenizas, con el fuego
Del presente con recuerdo
Con certeza y con desgarro
Con el objetivo claro
Con memoria y con la historia
El futuro es ahora

Anna Tijoux "Shock"