



hariak

diciembre 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 II. Construcción colectiva de propuestas de Educación emancipadora en la Universidad* (2017). 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 Aristizábal

Joseba Sainz de Murieta Mangado

M^a Luz De la Cal Barreda

Jone Martínez Palacios

Jaume Martínez Bonafé

M^a Jesús Martínez Usarralde

Gema Celorio Díaz

Amaia del Río Martínez

Depósito legal: BI-1805-2016

Nº 6, diciembre 2018

Diseño y Maquetación: Marra, S.L.

Fotografía de portada:

Barrio La Candelaria (Bogotá, Colombia) 

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

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.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/4.0>

índice



2

editorial

La necesidad de Pedagogías Críticas en plena hegemonía del discurso neoliberal

Jaume Martínez Bonafé

4

en profundidad

Pedagogías críticas y afectos en el aula

Carlos Bolívar Bonilla Baquero

10

en diálogo

Abandonar la arrogancia colonial: una asignatura pendiente de gran parte de los proyectos educativos

Axel Rojas Martínez

18

hay alternativas

PeriFéricas, Escuela de feminismos: ¿se puede enseñar online de manera cálida?

Carmen V. Valiña

Biblioteca Popular Pacho Vacca en la Comuna 8 de la Ciudad de Neiva, Huila, Colombia.

Donde muchas historias se encuentran

Julio Roberto Jaime Salas

Afroféminas, un reto pedagógico

Antoinette Torres Soler

24

miradas comprometidas

cine/documentales Fabricando mujeres: ¿violencias machistas en el consumo? • Miribilla rules

publicaciones Hoja de ruta: Buenas Prácticas, Lecciones Aprendidas y Alianzas • A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas

organizaciones FUHEM educación + ecosocial • Adarra Pedagogi erakundea

agenda imprescindible III Congreso Europeo de Scholarship of Teaching and Learning "Explorando nuevos campos a través de un enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje" • Curso "Descentrar la mirada para ampliar la visión: más allá del feminismo blanco"

28

en rebeldía

La resistencia Nasa

Fabio Cuttica

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

La necesidad de Pedagogías Críticas en plena hegemonía del discurso neoliberal

En los últimos años de la dictadura franquista y durante la llamada Transición un potente movimiento social sacudía las calles y las conciencias con propuestas de transformación: política, sindical, barrial y ciudadana y también educativa. Los Movimientos de Renovación Pedagógica y sus Escuelas de Verano, las revistas educativas sostenidas con la autoría del movimiento de maestros y maestras o las diferentes iniciativas de educación popular surgidas en los barrios obreros de muchas ciudades, se nutrían entonces de un complejo mapa conceptual y procedimental deudor de las Pedagogías Críticas, alimentando las reflexiones y las propuestas de un movimiento docente que se sabía político. Tan comprometido políticamente como comprometido en la transformación didáctica, pero de un modo simultáneo. No se entendía una maestra o un maestro militante del antifranquismo que no fuera atrevido y arriesgado igualmente en la experimentación pedagógica y didáctica, como no se entendía la obsesión innovadora en el aula y el apoliticismo, siempre tramposo, al salir por la puerta de la escuela. Era un mismo frente.

¿Qué ideas llegaban desde las Pedagogías Críticas? Sin ninguna intención de agotar el mapa, señalaré algunos principios fundamentales de aquella propuesta que puso a las teorías críticas a pensar también la educación. El primero, la crítica a la naturalización del capitalismo en todas sus formas y funciones. Lo que ocurre en las instituciones de educación es una construcción social históricamente determinada por fuerzas sociales en tensión, y eso puede ser modificado, transformado según como se modifique esa correlación de fuerzas en el campo social de la educación. Es decir, que el esfuerzo por transformar la escuela puede acabar transformándola.

Pero no hay transformación sin sujeto de la transformación. Lo que tenga que pasar ha de pasar con un "nosotros", desde un "nosotros". En las instituciones de educación hay un permanente cruce de lenguajes, miradas, significados, puntos de vista, formas de decir. El diálogo, por tanto, muestra tanto lo que se complementa como lo que se muestra antagónico. En el diálogo, entre sujetos sujetados, está la posibilidad de superar tensiones sin renunciar a los antagonismos. En las escuelas se reprimen identidades, cuerpos, deseos, pero también puede alimentarse la posibilidad de la rebeldía, de la subjetividad transformadora, de la conciencia crítica, de la creación de libertad. Las Pedagogías Críticas son pedagogías insurgentes frente a un modo de racionalidad hegemónico que no nos deja pensar otras posibilidades escolares y educativas.

La escuela como institución fue pensada como aparato de reproducción. Y la pregunta de la crítica es qué fuerzas sociales y discursos de poder hegemonizan en cada momento histórico el diseño y la estrategia de la reproducción a través de la escuela. Y qué discursos de resistencia y contestación muestran la posibilidad de una respuesta pedagógica de esperanza y liberación.

Las Pedagogías Críticas se enfrentan también a la mercantilización educativa, tanto en la formas de negocio, produciendo y vendiendo curriculum, como en una forma de entender el conocimiento basada en el valor de cambio. La medición de resultados, los ranking, las comparaciones y competitividad, facilitan la transformación del derecho social a la educación en un campo abonado para el negocio de la educación.

Las Pedagogías Críticas, además, pretenden un profesorado con capacidad para leer con las herramientas de la interpretación crítica, un profesorado que actúe como sujeto activo histórico capaz de crear en la específica y concreta polis de la escuela formas de relación política y pedagógica igualitarias que sirvan como laboratorio de la democracia radical. Por eso, otra tesis fundamental de estas pedagogías es la crítica a la neutralidad curricular, al esencialismo y la uniformidad cultural. Lo que se selecciona como conocimiento escolar, responde a relaciones y estructuras de poder en el marco social capitalista en que se inscribe el sistema educativo. Lo que se enseña en las escuelas no tiene por qué responder a una idea única, una verdad exclusiva, universal, esencial, de lo que es conocimiento socialmente relevante. Desde los textos y grabados que se mostraban en los primeros monasterios y catedrales hasta las actuales pizarras virtuales y otros dispositivos digitales, se ha considerado al curriculum escolar como el texto que deposita el saber esencial e indiscutible con el que garantizar la reproducción social. Primero quiso ser un saber revelado; más tarde pretendió un saber demostrado. Y en todos los casos fue un saber fragmentado y dicotomizante, que alejaba vivencialmente la razón de la experiencia situada, afectiva y sentimental. Las pedagogías críticas parten del reconocimiento de la diferencia y diversidad cultural, en un marco de clases sociales en conflicto, abriendo el curriculum a conocimientos y experiencias de movimientos indígenas, campesinos o urbanos despreciados desde las políticas de uniformidad cultural.

Inicié este breve texto hablando en pretérito. Aquel tiempo dio paso a un potente tsunami neoliberal que coloniza las mentalidades y hegemoniza una forma de sentido común en el que parece que hablar de Pedagogías Críticas pueda ser un trasnochado sueño de quién creyó en la horizontalidad, el reconocimiento de la diferencia, la cooperación y la posibilidad de un pensamiento creativo y crítico construido y compartido entre todas y todos. Sonríe ante nosotros ese individuo neoliberal, solitario, empresario de sí mismo, incapaz de entender nada solidario e inclusivo. Sin embargo, el viejo topo de las Pedagogías Críticas sigue horadando por galerías de pensamiento y acción estratégica, encontrándose, por cierto, con aportaciones como el feminismo y la poscolonialidad. El discurso neoliberal puede ser confrontado por un movimiento que piensa y construye alternativas y los diferentes números de esta revista dan buena cuenta de ese pensamiento. Si como dice Boaventura de Sousa Santos, el neoliberalismo es una mentira porque no hace lo que dice hacer, las teorías y pedagogías críticas tienen la importante función política de ayudarnos en ese proceso histórico de desenmascaramiento de las ideologías que soportan el capitalismo colonialista y patriarcal, y facilitar la construcción de alternativas democráticas e inclusivas.

Jaume Martínez Bonafé
(Universitat de Valencia y Movimientos
de Renovación Pedagógica del País Valencià)

en profundidad



Imagen cedida por Carlos Bolívar Bonilla Baquero.

Pedagogías críticas y afectos en el aula

Carlos Bolívar Bonilla Baquero es educador y psicólogo social, con dos maestrías en educación y un doctorado en ciencias sociales. Vinculado a la **Universidad Surcolombiana (USCO)** desde 1979, ha trabajado en formación de maestros y maestras en todos los niveles escolares. En la actualidad, dirige la Escuela de Formación Pedagógica, para los profesores y las profesoras de la USCO y orienta cátedras de investigación en el Programa de Psicología. También desarrolla seminarios de pedagogías críticas en los posgrados de educación. Entre sus investigaciones se destacan las enfocadas a indagar, con niños y niñas, sobre las relaciones de género en la escuela primaria. Como profesor universitario se ha distinguido por su lucha en defensa de la educación pública y la construcción de una sociedad pacífica, justa, incluyente, de democracia radical.

En este escrito destacamos¹ aportes de las pedagogías críticas (PC) de orientación feminista, en cuanto a la reivindicación de los afectos en el aula. Lo hacemos por estimar que la afectividad encarnada, por profesores y profesoras, es fundamental para promover (o bloquear) ambientes educativos orientados a la formación de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos con la edificación de sociedades más democráticas, justas, pacíficas e incluyentes.

Al hablar de PC no tenemos de ellas un concepto unívoco. Sin que sean iguales, también son críticas

aquellas pedagogías llamadas rojas, alternativas, emergentes, emancipadoras, populares, contestatarias, feministas, entre otras denominaciones. Reconocemos entre ellas algunos principios de cierta identidad y, al mismo tiempo, diferencias en énfasis sobre algunos de sus propósitos. Son PC si comparten planteamientos contra hegemónicos, como los propuestos por Kincheloe (2008). Con base en este autor, una pedagogía es crítica si contribuye a educar para la lucha contra los intereses políticos y económicos que permean la escuela, dirigidos a sojuzgar a las mayorías empobrecidas y a naturalizar las injusticias. Por esta misma razón, una PC tiene como norte la emancipación más amplia de los oprimidos, no sólo de la explotación económica, sino también, de todo autoritarismo e imposición ética y cultural, como en casos del androcentrismo, dogmatismo religioso y

¹ Como en esta síntesis reflexiva recreo, retomo e integro trabajos teóricos e investigativos desarrollados con otros colegas, la escribo en primera persona plural. De esos trabajos puedo destacar el de Bonilla, Bonilla y Vanegas (2015).

desconocimiento de las diversidades étnicas y de géneros. En este sentido, las PC rechazan los determinismos, como el económico, para explicar el devenir social y existencial; son pedagogías que abogan por miradas complejas.

De manera adicional, estas pedagogías cuestionan el exceso de confianza y autosuficiencia de la racionalidad cognitiva y técnica instrumental en la educación. Recuperan las dimensiones humanas sensibles, éticas, políticas, lúdicas y eróticas. En concomitancia, reconocen el papel de lo inconsciente (deseo) y lo supra racional en las acciones humanas. Y son inmanentes, en tanto se ocupan del conocimiento situado (coincidente con el concepto de Haraway, 1995) en el aquí y el ahora terrenal localizados de manera cultural y específica. Por esto el lenguaje no es un reflejo natural y universal del mundo, es una construcción histórica y sociocultural llena de significantes y significados capaces de enajenar y de liberar. Lo cual permite defender el carácter hermenéutico de la labor educativa, contra las pretensiones tecnocráticas. Las PC son, finalmente, dialógicas, abiertas a la idea de *formar-nos*, entre profesores, profesoras y estudiantes, en ambientes cálidos, gratos y respetuosos.

En América Latina inscribimos las PC en el contexto del pensamiento poscolonial-decolonial o en una geopolítica del conocimiento y de la diferencia colonial, según Mignolo (2002), quien reconoce en esta perspectiva a autores como Enrique Dussel (por ejemplo, con *La pedagógica latinoamericana*), Anibal Quijano y Fals Borda. En este pensamiento emancipador estimamos que el carácter crítico de las pedagogías no sólo proviene de Europa (Escuela de Frankfurt: Adorno y Horkheimer, 1996; Adorno, 1998), sino que aquí también tenemos antecedentes significativos. Además de Freire, y antes de él, podemos mencionar, entre otros, al Inca Felipe Guamán Poma de Ayala, con su obra *Nueva coronica y buen gobierno*, contra la barbarie conquistadora. A Simón Rodríguez, el educador del libertador Simón Bolívar, a quien se atribuye el talante revolucionario del prócer. El maestro Rodríguez, en sus escritos sobre educación, es claro al sostener que América Latina tiene que reinventar su destino, no copiar ni depender de modelos foráneos. A José Martí, en cuyos planteamientos educativos expone una clara intencionalidad emancipadora y un llamado a una docencia afectuosa, algo de estas pretensiones podemos captar en esta cita, de García (2005) "La educación del temor y la obediencia estorbará en

“Una PC tiene como norte la emancipación más amplia de los oprimidos, no sólo de la explotación económica, sino también, de todo autoritarismo e imposición ética y cultural”

los hijos la educación del cariño y el deber. De los sistemas opresores, no nacen más que hipócritas o déspotas" (p. 74).

El conjunto de criterios teóricos básicos distintivos de las PC (basado en Kincheloe, 2008) no puede tomarse como acabado e inamovible, mucho menos como modelo que se debe copiar de forma mecánica. Cada profesor o profesora tiene que considerarlo vivo y cambiante ante las necesidades específicas de sus contextos particulares. Tenemos que renovarlo constantemente. Macedo (2008) advierte que, en diálogo con Freire, este último le reclamaba que no copiáramos su pensamiento sino que lo reinventáramos:

Donaldo (Macedo), yo no quiero que me exporten ni que me importen. Es imposible exportar las prácticas pedagógicas sin reinventarlas. Por favor, díles a tus colegas que se dedican a la educación en los Estados Unidos que no me importen. Pídeles que recreen y reescriban mis ideas (p. 537).

Aclarada nuestra postura sobre lo que entendemos por PC, consideramos ahora que una pedagogía de orientación feminista es aquella que, además de compartir los principios antes expuestos, enfatiza en la lucha por la igualdad y la equidad de género. Ella puede asumir el género en la escuela desde tres dimensiones interdependientes: como uno de sus contenidos programáticos curriculares, que convierta en objeto de estudio la génesis sociohistórica de las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres. Como uno de sus medios de formación humana y ciudadana, dirigido a la convivencia en el respeto por la diferencia y la diversidad de géneros. Y como uno de sus fines éticos políticos, en el marco de las luchas por la construcción de sociedades de democracia radical (Mouffe, 1999), justas, pacíficas e incluyentes. En la aspiración de estas últimas finalidades éticas y políticas, compartidas por todas las PC, asumimos que el énfasis en la equidad de género es imprescindible pero, por sí solo, insuficiente.

“Reconocemos que, entre las PC, son las de orientación feminista las que más han llamado la atención acerca de la sensibilidad puesta en juego en el aula”

Tal como ocurre con las luchas en exclusividad por la redistribución económica o por la preservación del medio ambiente.

Por lo expuesto, compartimos la búsqueda de una pedagogía crítica con quienes la denominan feminista, como Pérez (2015), para quien hasta los años 90 del siglo pasado la categoría *género* era incipiente entre los pedagogos críticos estadounidenses y hubo que retomar de Freire conceptos como mediación, concientización y diálogo, para develar una educación generizada, que no destacaba el papel del género en las dinámicas opresivas de la escuela, ni más allá de ella, como en los procesos de educación popular. De igual manera, Korol (2007) sostiene que dicha pedagogía se caracteriza por la crítica a las injusticias del capitalismo, el androcentrismo, la deconstrucción del binarismo, y la búsqueda de relaciones sociales simétricas, horizontales, que fomenten la autonomía y la dialogicidad, para lo cual defienden didácticas basadas en la lúdica, el afecto y la caricia.

Reconocemos que, entre las PC, son las de orientación feminista las que más han llamado la atención acerca de la sensibilidad puesta en juego en el aula. Ellas han contribuido al denominado Giro Afectivo en las ciencias sociales. Este Giro puede entenderse como un movimiento académico e investigativo que recupera las emociones y los sentimientos como objeto de estudio histórico y sociocultural, al interior de la compleja condición humana. Para Lara y Domínguez (2013), el Giro Afectivo es:

Un movimiento que se concentra en "aquello que se siente" y que combina la teoría psicoanalítica, teoría del Actor Red, estudios feministas, geografía cultural y teorías posestructuralistas, entre otras. Este giro coquetea además con diversos matices de producción de conocimiento como las ciencias duras o la estética, mientras explora escenarios diversos como el arte o la tecnología (p.102).

Estos académicos reconocen la polisemia y polémica al interior del Giro, acerca de los conceptos: afectos, emociones, sentimientos. Por eso, como no hay

acuerdo al respecto, ven saludable una apertura conceptual: estudiar la experiencia sensible. Sin embargo, advierten que el término *afecto*, tomado para nombrar este Giro, se debe en buena parte a que fue el elegido por Guilles Deleuze en sus trabajos, recuperado del filósofo Baruch Spinoza.

Aguiar (2016) prefiere el concepto de estética escolar, para referirse a las aplicaciones del Giro Afectivo en el ámbito educativo. La estética escolar se concibe como: "*Saber de la sensibilidad* y no como su reducción a una disciplina filosófica que se ocupa exclusivamente de las concepciones del arte o de lo bello" (p.156). Se trata de un saber acerca de las formas de sentir, de expresar emociones; saber en torno a la capacidad de afectar y ser afectados (sobre los afectos). Conocimiento que remite a las maneras como la sociedad y la escuela fomentan para normalizar y homogenizar el sentir, legitimarlo y deslegitimarlo, reprimirlo y censurarlo. Mediante este tipo de saber podemos comprender por qué lo emocional personal e interpersonal, entre profesores, profesoras y estudiantes, ha sido desterrado por las pedagogías tradicionales de contenido religioso. Pedagogías donde el cuerpo no sólo se separa del alma, sino que se constituye también en el enemigo al que hay que vigilar y sancionar.

Integrar exige de nosotros eliminar las polaridades reduccionistas del pensamiento simplista moderno, amparado en las lógicas bivalentes, que separa la emoción de la cognición (Álvarez, 2016). Nos obliga a la consideración de otras lógicas, no clásicas, como lo expone el filósofo complejólogo Maldonado (2017), caracterizadas por la polivalencia, la conjunción y la aceptación de las tensiones contrarias en los fenómenos. Lógicas que nos enseñan a considerar que los problemas tienen más de una interpretación-solución y que la síntesis es mejor compañera de la comprensión-explicación, que la fragmentación analítica. Estas lógicas no clásicas permiten pensar en la posibilidad del tercero incluido, no sólo en la bivalencia A o B, sino también en A y B (AB). Lo que se traduce en la aceptación de las tensiones y complementariedades (no en las exclusiones), por ejemplo, entre pensar y sentir, masculinidad y feminidad, juego y trabajo y entre lo ético y lo político.

Defendemos, en consecuencia, que una profesora o un profesor partidarios de los aportes de las PC que defienden los afectos en la educación, puedan fomentar el contacto corporal fraterno y amistoso con sus estudiantes, como una de las maneras más

directas de generar la confianza básica requerida para enseñar y aprender. Para cerrar la brecha entre emociones y pensamientos. Contacto que, para evitar interpretaciones perversas, será ofrecido y explicado como propuesta en cada colectivo o curso. Su práctica será siempre pública y abierta a todos y todas, excepto para quienes, consciente o inconscientemente, decidan no aceptarlo. Las formas de este contacto serán las socialmente reconocidas para la interacción cordial, como: el abrazo, la caricia de la mano sobre la cabeza, palmotear la espalda o el hombro, chocar los puños o las palmas de las manos.

Desde luego que lo afectivo no se reduce a este tipo de contactos corporales, pero nuestras experiencias profesoras nos han enseñado que este sí es, de manera pertinente y espontánea, un recurso valioso para mejorar la comunicación en el aula, en todos los niveles escolares, no sólo con estudiantes pequeños. Sabemos que estos contactos afectan de forma positiva, acompañados de un sereno tono de voz, la mirada directa y la escucha atenta y empática. De igual manera, con un aliño poderoso para el fluir de los afectos alegres, el de un inteligente y oportuno sentido del humor. Tenemos que entender que, al enseñar, comunicamos mucho más que conocimientos, transmitimos maneras de ser, pasiones y modos de vinculación afectiva que pueden potenciar o entorpecer (afectar) lo que enseñamos.

Todo lo dicho contribuye en modo significativo a la configuración de los ambientes requeridos para *formar-nos*, en las condiciones de confianza mutua y alegría que las pedagogías tradicionales prohibieron.

Ambientes que hoy, desde enfoques neuropsicológicos cercanos a la cognición social, también se consideran fundamentales para aprender, pues en dichas atmósferas se generan sustancias químicas (neurotransmisores y endorfinas) coadyuvantes de los estados de ánimo favorables a la interacción humana. De donde podemos afirmar que un ambiente educativo caracterizado por la tranquilidad, el juego, el apunte gracioso y el contacto corporal amistoso, es conveniente para educarnos mejor. Y que uno dominado por la agresividad y el estrés se asocia con las producciones de otras sustancias (cortisol, noradrenalina), propias de la disposición para el combate, la huida, el escondite, el temor o la ansiedad, contrarias al aprendizaje y a una educación para la humanización, el respeto y la ciudadanía deliberativa.

Podemos crear estos ambientes si nos guiamos por la ética del cuidado, promovida de forma especial por pensadoras feministas, para que en las relaciones profesoras estudiantiles no prime una preocupación exclusiva por el desarrollo de un contenido académico. Como complemento, podemos ocuparnos de aquella inquietud referida al cuidado de sí y



Imagen cedida por Carlos Bolívar Bonilla Baquero.

del semejante. Según Gilligan (1985), la corrección moral de las acciones humanas no siempre obedece al cumplimiento de mandatos normativos, ni estos son independientes o superiores al devenir de la sensibilidad de las personas. El único principio ético que se debe considerar en el ejercicio docente no es el de la rectitud deontológica, alusivo al cumplimiento de los deberes escolares. El principio del cuidado cuenta, de modo relevante, ese que remite a la preocupación por el no daño, la no violencia y la atención a los sentimientos de quienes se relacionan con nosotros.

La ética del cuidado se construye desde los vínculos afectivos más tempranamente vividos por los seres humanos (que nunca desaparecen) y, en ese encuadre, las mujeres suelen estar más dispuestas que los hombres a su práctica. Sin embargo, esta ética no debe entenderse como un destino natural femenino (no masculina), sino como resultado de los procesos históricos y socioculturales discriminatorios que confinaron a las mujeres -posiblemente, con base en los hechos biológicos del embarazo, el alumbramiento y la lactancia- a todas las labores domésticas. El amamantar al bebé no conlleva a que lavar pañales, cocinar y limpiar la casa sean actividades naturales de las mujeres, ni que sean antinaturales para los hombres. Esta asignación o imposición de tareas domésticas corresponde a intereses políticos propios del sistema sexo/género (Rubin, 1996; Scott, 1996).

Resultaría muy negativo asumir que el cuidado en las relaciones con los demás es propio de la naturaleza femenina y ajeno a la masculinidad. Sería tanto como justificar que sólo las madres, enfermeras, médicas y profesoras, entre otras, pueden cuidar en sus labores a sus semejantes. Y que los hombres naturalmente no podemos, ni debemos. Fernández (2016) lo expresa así:

No es natural que las mujeres tiendan a realizar "labores" del cuidado, tanto porque no somos sólo naturaleza sino también cultura configurada históricamente, como porque si fuera así nuestra parte biológica que es cooperativa y colaborativa determinaría que los hombres también fueran cuidadosos y es claro que, histórica y hegemónicamente, no ha sido ese el *ethos* del colectivo masculino (p. 155).

Desde la ética del cuidado hemos aceptado la crítica para quienes con posturas sexistas pretender adjudicar, con menosprecio, la afectividad humana a las

mujeres. Contra los que creen que en los hombres dicha cualidad representa debilidad, afeminamiento, falta de rigor y de objetividad en los juicios. Creencia que se manifiesta con frecuencia en el bloqueo y la incomodidad masculina para expresar sentimientos con quienes interactuamos. Por lo expuesto, respaldamos la importancia de promover en el aula la expresión de los afectos, no sólo entre los escolares, sino también entre profesoras, profesores y estudiantes. Esto haría parte de la insistencia de Nussbaum (2014) acerca de educar para el cultivo público de las emociones, por su estrecha conexión con la calidad de la vida política. Por sus implicaciones en sociedades democráticas, entre las emociones ella destaca las del amor y la empatía y sugiere las artes como potente vía didáctica para su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Edición de Gerd Kadelbach. Madrid: Morata.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1966). *Teoría de la seudocultura*. Disponible en: <www.marxists.org/espanol/adorno/1959/0001.htm> [Consultado el 20-06-2017].
- Aguiar, B. (2016). Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar. Disponible en: <www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/254> [Consultado el 28-06-2017].
- Álvarez, Q. (2016). "Corazones, no sólo cabezas en la escuela. La educación emocional: un desafío para los centros educativos del siglo XXI" en *La escuela de ayer, hoy y mañana: claves y desafíos*. M.^a Dolores Fernández Tilve, Gonzalo Francisco Fernández Suárez. Published by: Dykinson, S.L.
- Bonilla, C., Bonilla, V. y Vanegas, J. (2015). *Pedagogía crítica y equidad de género*. Bogotá: Gente Nueva.
- Fernández, M. (2016). El cuidado como principio moral universalizable. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales* (redhes). Año VIII. N° 16.
- García, J. (2005). El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículum educativo. *Educación*, vol. 29, pp. 67-75 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.

- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Kincheloe, J. (2008). "La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir" en P. McLaren y J. Kincheloe (Comp.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-70). Barcelona: Graó.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo. América libre.
- Lara, A y Domínguez, E (2013). El Giro Afectivo. Disponible en: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=53728752006> [Consultado el 20-06-2017].
- Maldonado, C. (2017). *Pensar. Lógicas no clásicas*. Bogotá. Universidad El Bosque.
- Macedo, D. (2008). "Reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica" (epílogo). en P. McLaren y J. Kincheloe (Comp.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 533-538). Barcelona: Graó.
- Mignolo, W. (2002). Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial. Disponible en: <www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/20-mignolo-geopolitica%20del%20conocimiento.doc> [Consultado el 20-06-2017].
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Pérez, T. (2015). *Feminización y pedagogías feministas*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Rubin, G. (1996). "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo" en Marta Lamas (Comp.). *La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-95). Ciudad de México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. PUEG.
- Scott, J. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Marta Lamas (Comp.). *La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Ciudad de México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. PUEG.





Imagen cedida por Amaia del Río Martínez.

Axel Rojas Martínez. Profesor del Departamento de Antropología de la [Universidad del Cauca](#) y colaborador con comunidades afrodescendientes del suroccidente de Colombia.

Abandonar la arrogancia colonial: una asignatura pendiente de gran parte de los proyectos educativos

Llevamos ya tiempo asistiendo en nuestra sociedad a prácticas vergonzosas que atentan de forma clara contra los derechos humanos de las personas migradas y refugiadas sin que sepamos cómo contrarrestar el imaginario colectivo que sobre el "otro" se ha construido y extendido ampliamente entre la población, ¿qué reflexiones y actuaciones nos sugieres introducir a quienes trabajamos en el campo de la educación emancipadora? ¿De qué manera desvelar todas esas narrativas y discursos tan asentados en nuestra cultura?

Lo primero que deberíamos hacer es revisar nuestro diagnóstico del problema. Si los programas educativos siguen siendo pensados como "ayuda", "cooperación", y otro tipo de intervenciones de arriba hacia abajo, entonces se aproximarán más a la caridad que a la emancipación. Construir la emancipación supone una transformación, primero que todo en las formas de pensar los sujetos que participan del proceso

educativo, reconociendo el rol activo de quienes intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en este sentido es fundamental retomar elementos centrales de la pedagogía crítica, que nos enseña que el proceso educativo es siempre de doble vía. Es decir, es un proceso de aprendizaje en el que tanto quien "aprende" como quien "enseña" están siendo educados, y pueden tener una participación activa en la definición del qué y el para qué. Hasta ahora, son pocos los proyectos educativos que se construyen de esta manera, con la participación de los involucrados; más bien tiende a reproducirse la lógica convencional que se expresa en la relación unidireccional educador/educando.

Otro aspecto fundamental tiene que ver con la idea de la otredad, que es una idea compleja y puede llegar a expresarse en prácticas bastante contradictorias. En términos generales, la diferencia es un elemento constitutivo de nuestras formas de pensar, necesitamos de

la diferencia para darle sentido al mundo; no obstante, cuando la diferencia se ve inserta en relaciones desiguales de poder, emerge fácilmente como desigualdad. Es por ello que puede ser un arma de doble filo: en las retóricas de reconocimiento, se habla del otro como un diferente al que hay que integrar y tolerar; es decir, como alguien al que hay que acompañar en su proceso de llegar a ser como nosotros, y con el que hay que ser condescendiente debido a su persistente diferencia, que se expresa en formas extrañas de conducta como el vestido, la alimentación, la religiosidad o el idioma. Si se miran con atención, estas retóricas suelen estar posicionadas en un lugar que podemos pensar como el de la "arrogancia colonial"; es decir, se le dice al migrante: "puedes venir aquí, pero debes dejar de ser lo que eres y llegar a ser como nosotros"; esa idea de "nosotros", encarna el mismo tipo de etnocentrismo que tanto se critica al migrante, al que se acusa de no poder dejar de ser como es, de no poder abandonar sus formas atávicas. De manera similar, en las retóricas neoconservadoras se produce al otro como amenaza, como aquel que pone en riesgo nuestra tradición, intenta robarse los trabajos de los más empobrecidos y vive una vida regida por valores que se resiste a cambiar. Tanto para las unas como para las otras, la idea del otro sirve para producir la idea de sí mismo. Tal vez esa sea una de las primeras tareas que debemos emprender: reflexionar acerca de lo que la idea del otro nos dice de la idea de nosotros.

La debilidad de gran parte de los proyectos educativos que se piensan como emancipadores, es que no abandonan esa arrogancia colonial. La idea y el proyecto de la *interculturalidad* resumen esta cuestión de manera muy clara, y lastimosamente también muy extendida: se supone que la interculturalidad es una relación de doble sentido entre culturas, sin embargo, gran parte del currículo intercultural suele estar orientado a que los "otros" conozcan "sus" culturas, junto a las "culturas de acogida" sin que quienes habitan en las sociedades receptoras conozcan las culturas de aquellos que hoy son migrantes o refugiados. Es decir, aunque se enuncia como relación y se piensa como horizontal y dialógica, la interculturalidad suele ser más integración, asimilación o adaptación, que diálogo real entre partes iguales. En estos casos, la escuela y la educación en general, suelen "enseñarle" al que es considerado "diferente" que la diferencia existe como si no lo supiera y no lo experimentara en cada momento de su vida.

En consecuencia, otra tarea urgente es la de reflexionar profundamente sobre lo que cualquier ciudadano

europeo debería aprender, teniendo presente que Europa y los europeos son realidades históricas. Lo que son hoy no ha sido igual en todo momento. Aquello que todavía es visto como "ajeno a la tradición", o lo que es experimentado como pérdida, cambian constantemente. Sin embargo, aunque la idea de Europa está ligada a la de modernidad, hay una fuerte resistencia al cambio.

Desde diferentes lugares del mundo –entre los que destacamos América Latina– escuchamos que el proceso pedagógico requiere descolonizar el pensar, pero también el hacer y el sentir, ¿de qué manera podemos sumarnos a esta estrategia y hacerla parte esencial de la construcción de la educación emancipadora?

Es muy común que Europa y los europeos se piensen como lugares no cuestionados y no cuestionables, por lo que se asumen como el lugar desde el cual se define lo que es y lo que debe ser. Mientras no se reconozca que lo que produce esa certeza es el lugar privilegiado que se ocupa en la geopolítica global, Europa no podrá ser descolonizada. Y para ello, es menester que desde Europa se reconozca que su privilegio pasa, entre otras razones, por la subordinación histórica de esos que ahora son vistos como "otros", la mayoría de los cuales proviene de las antiguas colonias, de las cuales se extrajo riquezas innumerables durante siglos. Cuando los europeos fueron a estas tierras establecieron su control armado, administrativo y religioso, impusieron su lengua y sus creencias; esto quiere decir que, aun siendo extranjeros en esas tierras, no dejaron sus culturas, sino que al contrario las impusieron a quienes allí habitaban. Al contrario, cuando aquellos que hoy son vistos como "otros" vienen a estas tierras, no se les permite siquiera preservar su cultura; al contrario, tal cual lo experimentaron sus antepasados en el proceso de colonización, son obligados a dejar sus culturas para adoptar las de los europeos, o a conservar solo aquellos rasgos que no sean considerados como amenazas en los países "receptores".

La descolonización no ha terminado. Las independencias políticas de las antiguas colonias no bastaron para erradicar el colonialismo. Los efectos del colonialismo están presentes y se arraigan en instituciones y formas de pensar, tanto en las antiguas metrópolis como en las otrora colonias; persisten aun luego de que este ha desaparecido en sus expresiones más visibles. Ya no hay control militar, administrativo o religioso, impuestos por la fuerza; sin embargo, la geopolítica global, las jerarquías del conocimiento y

las relaciones de subordinación basadas en criterios raciales, aun siguen vigentes. Para salir de esta trama es necesario que, tanto quienes fueron colonizados como quienes fueron colonizadores, reconozcan las formas en que fueron producidos en esta relación. En otras palabras, es necesario que hagamos conciencia del colonialismo y sus efectos.

Descolonizar el pensar, el hacer y el sentir, pasa por asumir el temor que produce reconocer la barbarie que hemos vivido y de la que hemos participado. El colonialismo produjo durante siglos estructuras de sentimiento, de pensamiento y de acción, que no solo deshumanizaron al colonizado, sino también, y principalmente al colonizador. Algunos intelectuales fundamentales, como Cesaire y Fanon, han llamado la atención sobre este asunto; la teoría poscolonial ha dado centralidad al análisis de las formas en que el colonialismo ha dejado su huella en la cultura y las instituciones que quienes fueron colonizados. Ahora hace falta que volvamos la mirada sobre Europa para comprender los vestigios del colonialismo allí donde tiene sus raíces. Una verdadera educación emancipadora, que pretenda desarmar los efectos del colonialismo, debe trabajar en ambas direcciones; hacer suyo el principio propuesto por Freire cuando pensó la *pedagogía del oprimido*: descolonizar al colonizado y descolonizar al colonizador; es decir, erradicar cualquier tipo de relación colonial, que es la que produce a ambos.

En la práctica pedagógica ello implica subvertir el currículo. Transformar los contenidos, pero sobre



Imagen cedida por Axel Rojas Martínez.

todo los objetivos y la práctica de la formación. Descolonizar implica dejar por fuera del proyecto educativo aquellos contenidos y prácticas que reproducen y naturalizan las narrativas coloniales, presentando hechos históricos como si fueran realidades dadas. Al mismo tiempo, requiere que se revise los propósitos de la ruta de formación; es decir, que se defina con claridad a quién se quiere formar y para qué. Si el objetivo es una pedagogía descolonizadora, entonces no puede educarse únicamente al colonizado, al inmigrante o al refugiado, debe educarse también al colonizador, al ciudadano que acoge. Ello debería llevar a una revisión del currículo europeo de manera profunda, no solo a los currículos de los programas de acogida.

Finalmente, la educación emancipadora, al igual que cualquier otro proyecto educativo, requiere de transformaciones fundamentales en la vida cotidiana de las sociedades de las que hace parte. Un proyecto educativo no puede ser solo un proyecto escolar. Si quienes se forman en la escuela no ven que lo que aprenden sea relevante en la sociedad en la que viven, entonces es que lo que enseña la escuela no es pertinente para esa sociedad. La transformación del proyecto educativo requiere de una gran movilización social por la educación, que involucre de manera masiva a la sociedad civil.

Aunque hoy en día cada vez son más las voces que plantean la sostenibilidad más allá de la perspectiva medioambiental, todavía no hemos logrado poner en el centro del cuestionamiento las lógicas antropocéntricas que han guiado las propuestas del desarrollo y crecimiento, ¿podrías compartirnos experiencias que en este sentido nos permitan explorar proyectos epistémicos alternativos?

Tristemente no son muchas las experiencias que hayan avanzado de manera significativa en este sentido. Ahora, la centralidad del ser humano y el logocentrismo no necesariamente constituyen un obstáculo para la construcción de un proyecto de sociedad más sostenible y que considere los efectos negativos de la intervención humana sobre la naturaleza. El desafío que plantea la construcción de alternativas de vida sostenible debe llevar a una lectura más profunda y compleja de lo que hace insostenible al actual modelo, de forma que haya mayor claridad en cuanto a, frente a qué se busca ser alternativo. El riesgo que se corre con ciertas perspectivas biocéntricas es el de darle un peso excesivo a las dimensiones ideales, dejando de lado en el análisis a las condiciones ma-

teriales en las que se producen y son viables ciertas visiones de mundo.

Frente a este tipo de posturas es necesario precisar que no se trata solo de "visiones" o "ideas", sin conexión con prácticas y relaciones sociales; las ideas no son ajenas a los mundos materiales en que son generadas, y las epistemes no son solo declaraciones o enunciados; es decir, aunque no es posible separar las ideas que las personas tienen sobre el mundo de lo que las personas hacen en el mundo, las ideas no son suficientes para construir mundos; la experiencia de siglos de capitalismo ha demostrado este asunto. No se trata solo de tener ideas distintas sobre el mundo, o de declarar tenerlas, sino de hacer mundos de maneras distintas. Esto último es mucho más difícil y no se restringe a declaraciones formales o enunciados para el público. Veamos un ejemplo: con frecuencia, desde los Estados Unidos se anuncia que se defenderá la democracia; ese enunciado puede ser ampliamente compartido y puede hacer referencia a un mundo que se ajusta a imaginarios ampliamente legitimados; pero que los líderes o algún portavoz autorizado lo digan, no es igual a que eso sea lo que suceda. En sentido similar, muchas organizaciones sociales que se movilizan políticamente y declaran estar luchando contra el capitalismo, incluyen en sus plataformas de lucha y en sus programas de acción propuestas para generar ganancias a partir de la venta de servicios ambientales; esto sucede incluso con organizaciones que anuncian públicamente estar defendiendo a la Madre Tierra. No es tan fácil construir mundos alternativos, por lo que hace falta mejorar nuestras herramientas para comprender los problemas, si es que queremos resolverlos y dar paso a estos mundos mejores.

Otro problema que enfrentamos tiene que ver con la expansión de ciertos esencialismos. Es bastante común escuchar hablar de proyectos epistémicos alternativos, y también que se establezca una asociación entre epistemes alternativas y grupos humanos considerados "no occidentales". Este tipo de argumentación es problemática en varios sentidos; por un lado, quien exalta acríticamente la otredad la entiende únicamente como diferencia positiva, pero desconoce los procesos históricos en que las diferencias culturales han sido marcadas como expresiones de desigualdad. Como parte de esos procesos, quienes fueron marcados como 'otros' fueron asociados a un conjunto de rasgos, que definen tanto al "otro" subordinado como al "nosotros" que subordina; la alteridad también es constitutiva de

aquello que se concibe como eurocéntrico o moderno, también produjo a "Occidente". Al volver a esas expresiones de diferencia y al naturalizarlas, se olvida que es la nostalgia colonial la que invoca los rasgos de alteridad en los que ahora pretende encontrar su salvación.

Nociones como la de comunidades ampliadas, que sirve para descentrar lo humano de nuestras comprensiones sobre el mundo, ayudan a entender que la vida en el planeta no es solo la vida humana y no depende solo de la vida de los humanos, o de los seres vivos. La participación de otros seres no-humanos, incluso de seres que consideramos como seres sin vida, es constitutiva de la vida y afecta lo que le sucede a los humanos y a sus relaciones con otros seres. Sin embargo, no hay garantías; algunos grupos humanos que asumen la idea de comunidades ampliadas, consideran que los animales (seres no humanos) no se extinguen como resultado de la intervención humana (por la cacería por ejemplo); piensan que estos seres se alejan voluntariamente o se esconden de los humanos. Es decir, que no necesariamente una concepción no antropocéntrica o de comunidad ampliada es automáticamente una alternativa ambientalmente sostenible.

Uno de los problemas que surge de este giro tiene que ver con la definición de aquello que hace parte de lo no-humano, según diferentes visiones de mundo. Desde una perspectiva racionalista, la existencia de seres vivos-no humanos es un hecho: los reinos animal y vegetal son muestra de ello; además, existen seres no humanos que son también seres sin vida, como los minerales. Sin embargo, la existencia de otros seres, como los espíritus o los dioses, es objeto de mayor discusión y menor acuerdo. Dentro de otras cosmovisiones, un amplio conjunto de seres no humanos habita el mundo, al tiempo que se considera que algunos seres vivos-no humanos, son también seres con voluntad, e incluso con derechos. De allí se deriva un desafío que no es fácil de resolver, ¿quién tiene la autoridad para "hablar en nombre de" estos seres, de la naturaleza, o de cualquier ente sobre cuya existencia no todos estamos en capacidad de dar constancia, o con los que no estamos en capacidad de comunicarnos en un lenguaje de comprensión común a los humanos? Quien pueda hacerlo, claramente habrá adquirido un privilegio. Privilegio similar al que por siglos han tenido las iglesias y sus representantes, considerados como los únicos con autoridad para hablar en nombre de sus dioses.

La crítica a los biocentrismos ingenuos no implica una defensa *per se* de otro tipo de visiones; el antropocentrismo, por ejemplo, es reduccionista e insuficiente. Sin embargo, es necesario preguntarse si queremos o no construir un mundo mejor con/para los humanos, o si nos consideramos prescindibles. No podemos restringir el biocentrismo a las formas de vida no humanas. Si apostamos por una mirada biocéntrica, como alternativa a una mirada antropocéntrica, no podemos excluir de esa alternativa a la vida humana, a riesgo de caer en otro reduccionismo. La construcción de alternativas para la humanidad requiere de cierto grado de antropocentrismo que involucre a los seres humanos en su materialización.

Autoras como Catherine Walsh llevan tiempo denunciando que las pedagogías críticas surgidas en la modernidad provienen de una tradición antropocéntrica, androcéntrica y occidental, ¿estás de acuerdo? ¿Qué elementos debemos desaprender y qué otras formas nos pueden acercar a posicionamientos ligados a la educación para la vida?

En principio estoy de acuerdo con Catherine, solo que agregaría que gran parte de las pedagogías que se proponen como alternativas a las modernas son igualmente modernas y occidentales. Proyectos como el de la educación intercultural y las pedagogías de(s) coloniales, surgieron en el seno de universidades de corte occidental, ubicadas en ciudades capitales, y dirigidas por académicos formados en academias hegemónicas, o provenientes del norte global.

Parte del problema radica en que se trabaje con categorías tan gruesas como "Occidente" o "Modernidad", que refieren a proyectos o realidades demasiado amplias y que no pueden ser descartadas de plano. La Modernidad, por ejemplo, ha sido clave para hacer posibles proyectos políticos con base en la igualdad a nivel global; sin duda ello ha significado transformaciones profundas en la vida de millones de seres humanos. Así mismo, ha sido clave para que tomemos conciencia de la dimensión de los problemas creados por la presión humana sobre recursos limitados en el planeta. Esto quiere decir que la Modernidad no es solo su lado oscuro. Obviamente no quiere decir que no haya problemas con la Modernidad; en su nombre se cometieron algunas de las mayores atrocidades de los últimos siglos, y está en la base de la expansión global de la explotación y otras formas de inequidad. De otra parte, existe amplio conocimiento sobre el hecho de que algunos problemas fundamentales como el patriarcado no son patrimonio exclusivo de

Occidente o la Modernidad, lo que revela el muy pobre trabajo de investigación etnográfica e histórica de este tipo de lecturas condenatorias.

El carácter crítico y emancipador de un proyecto pedagógico no puede ser asumido de antemano, con base en el lugar en que se produce o los sujetos que lo agencian; su horizonte y sus herramientas deben ser definidos de manera contextual. Si de lo que se trata es de superar el machismo en una comunidad indígena de la Amazonía, la crítica a la Modernidad y el logocentrismo tal vez no sean los aspectos más importantes para diseñar el currículo en este caso; pero si de lo que se trata es de superar la imposición de miradas coloniales sobre lo indígena, puede resultar fundamental que se haga un cuestionamiento a la Modernidad.

La interculturalidad no puede ser un proyecto que se lleve a cabo solo con las poblaciones históricamente subordinadas y otrerizadas, como tampoco se puede desconocer los efectos del colonialismo y otras formas de subordinación sobre sus cosmovisiones y proyectos de sociedad; esa deshistorización solo favorece a quienes quieren desestimar los efectos de los procesos de subalternización. De otra parte, la interculturalidad tampoco puede ser solo un proyecto moderno; su potencia efectiva está en la capacidad de transformar las relaciones de subordinación basadas en la diferencia cultural. Ello no ocurrirá si pasamos de la celebración acrítica de la Modernidad a la exaltación ingenua de la alteridad. No existe un sujeto privilegiado de la transformación, como pensó el marxismo en relación con el proletariado, como tampoco existe un sujeto predestinado a transformar los vestigios del colonialismo, como piensan algunos en relación con las poblaciones indígenas y afrodescendientes; ambas perspectivas se sustentan en esencialismos ingenuos. De lo que debería tratarse con la interculturalidad, es de construir proyectos educativos que transformen tanto al opresor como al oprimido y, más aun, que contribuyan a transformar todas las formas de opresión.

¿Cómo abordar el fenómeno de la violencia en la práctica pedagógica? ¿Desde qué perspectiva de paz y en qué marco de derechos humanos debemos profundizar para comprender todas las dimensiones y relaciones que estructuran la violencia?

Al igual que algunas de las anteriores, esta resulta ser una pregunta muy compleja. La violencia es una dimensión transversal a las relaciones humanas, que

adquiere expresiones más duras allí donde se cruzan formas de desigualdad y subordinación. En cuanto a la escuela, las formas de violencia pueden ser múltiples; desde aquellas que hacen referencia al abuso de la fuerza física en el aula, hasta dimensiones más sutiles que se expresan en el currículo, tanto en el currículo explícito como en el currículo oculto. Por su parte, la relación entre educación y paz tiene sus propias trayectorias; tomó fuerza en el siglo pasado en el contexto de las guerras mundiales, y buscaba promover la hermandad y mutua comprensión entre los pueblos (léase Estados). Con base en lo dicho, podríamos decir que las formas de violencia que se expresan en la práctica pedagógica son diversas y expresan conflictos en múltiples planos. Si a ello le sumamos una pregunta por los Derechos Humanos, esto nos lleva a la relación Estado-Educación-Ciudadanía.

La educación, entendida como responsabilidad del Estado para con sus ciudadanos, debe estar orientada hacia la garantía del pleno disfrute de derechos; obviamente, por tratarse de instituciones educativas, estos derechos estarán mayoritariamente relacionados con el campo del saber. Un primer plano que podemos abordar es si esta cuestión se plantea en una sociedad multicultural; entonces la pregunta es cómo construir un equilibrio entre lo que debe aprender cualquier ciudadano y lo que debe ser prioritario para sectores particulares de la ciudadanía. Es decir, si un ciudadano europeo, hijo de migrantes latinoamericanos, debería saber todo lo que cualquier otro ciudadano europeo. O si los ciudadanos europeos deben conocer algo sobre las culturas, historias y formas de organización, de las sociedades de las que provienen los inmigrantes que hoy habitan la Unión Europea. Visto desde otra perspectiva, en lugares como América Latina existen asociaciones y proyectos educativos que buscan promover el conocimiento de las culturas francesa, alemana o española: la Alianza Francesa, los colegios Alemanes, o los colegios Hispanoamericanos; la pregunta es la misma: ¿los ciudadanos europeos que migran, deberían aprender la cultura de sus lugares de acogida, o tienen derecho a preservar el conocimiento de sus culturas de origen? Es probable que en una perspectiva de Derechos Humanos hagamos énfasis en el derecho del ciudadano de que el Estado le garantice el aprendizaje de su cultura; pero, desde una perspectiva de paz, tal vez sea más importante que los ciudadanos de la sociedad de acogida aprendan más sobre las culturas y sociedades de las que provienen sus migrantes. Una posible salida es trascender esta dualidad; el conocimiento que se aprende de la escuela



Imagen cedida por Axel Rojas Martínez.

debería ser aquel que sea relevante para vivir en una sociedad particular, que se conecta con el mundo. Si esta sociedad particular es una donde la migración es un hecho, ¿no es obvio que cualquier estudiante debería conocerla y comprenderla mejor?

Otro plano en el que es posible abordar esta cuestión es el de la violencia asociada a la guerra. Debemos recordar que los Derechos Humanos surgen con la intención de proteger a los ciudadanos de los abusos de sus Estados. Es decir, se reconoce que los Estados no necesariamente son neutros y pueden cometer abusos, no solo en una confrontación con otros Estados, sino en la relación con sus propios ciudadanos. Los Derechos Humanos surgen en parte de la experiencia de la Segunda Guerra Mundial, en la que se hizo uso de la fuerza de algunos aparatos de Estado para eliminar a grupos específicos de población. Hoy en día, sigue habiendo guerras y muchos ciudadanos soportan abusos de sus Estados; no obstante, en el campo educativo la preocupación se orienta hacia la cobertura educativa, no hacia la pertinencia.

Con frecuencia, las formas de abuso de poder por parte del Estado se reflejan en los currículos. Más que la ausencia de educación, se trata de la pertinencia, del tipo de sociedad que se quiere construir, y del ciudadano que se quiere formar. En este sentido, es necesario revisar los supuestos de cierto tipo de intervención en nombre de los derechos, que asume la escuela como un dispositivo neutro y necesario. Aunque asumiéramos que la escuela es necesaria, aun es necesario insistir en algunas preguntas de fondo: la primera es, ¿para qué? Y este para qué no puede responderse desde arriba y desde afuera, no responde a

un universal. Al contrario, la respuesta debe ser contextual, y debe considerar en primera instancia a los sujetos de esa educación; es decir, debe responder primero: ¿para quién?

En contextos como el colombiano, y en otros países de América Latina, una perspectiva de paz que promueva comprensiones más profundas de las múltiples expresiones de la violencia, debe comenzar por distinguir entre violencia y conflicto armado. Si bien es cierto el conflicto agudiza algunas de las expresiones más dolorosas de la violencia, su ausencia no garantiza la paz.

¿Cómo explicar que los procesos educativos están necesariamente ligados a practicar experiencias de transformación social y política?

Me parece que la manera más bella de explicarlo es que el propósito de cualquier proyecto educativo es formar sujetos. Es decir, se entra en la formación siendo uno y se sale siendo otro, de alguna manera. Esa es también la esencia de la política, formar sujetos. De allí que todo proyecto educativo es un proyecto comprometido políticamente; lo que hace la diferencia entre unos y otros proyectos educativos es el proyecto político al que están ligados. Algunos tienen un compromiso político emancipador, otros buscan sostener el orden establecido. La educación es un proceso de transformación en el que participan la mayoría de los individuos; los Estados se encargan de establecer las reglas para el funcionamiento de sus sistemas educativos, y según el caso financian una parte de él, dado que esperan que la escuela se encargue de la producción de ciudadanos. La pregunta es siempre ¿qué tipo de ciudadanos y para qué tipo de ciudadanía?

En general, los proyectos educativos reflejan proyectos de sociedad. Es decir, cada vez que se traza una ruta de formación se espera que al final del proceso de formación el estudiante haya aprendido los conocimientos necesarios para hacer parte de su sociedad, la educación es parte del proceso de vinculación a esta comunidad política. Es por ello que esa ruta de formación es también un proceso político; el estudiante no solo aprende los conocimientos que le permitirán entender el mundo desde el punto de vista científico (lo que es ya un componente político del proceso de formación que no toda sociedad promueve), o aquellas formas de considerar la belleza que han sido cultivadas por las generaciones anteriores, aprende también quiénes son considerados como los

ancestros de su comunidad política, o los eventos que su sociedad considera memorables; de la misma manera, aprende cuáles son los valores que se promueve en el proyecto educativo y en la sociedad de la que participa. En este sentido, la escuela es uno de los espacios fundamentales tanto para afianzar un orden social, como para transformarlo.

Basados en esa confianza muchos grupos humanos, asociaciones, organizaciones e incluso Estados, insisten en la necesidad de apropiarse de la escuela y de su proyecto educativo; esa es también la razón para que muchos sectores reaccionarios insistan en que la escuela y los proyectos educativos deben estar desligados de la política. Quienes promueven esta segunda opción, suelen presentarse como portadores de valores universales y por lo tanto "apolíticos"; de esta manera, señalan como "politizados" a quienes promueven opciones alternativas. Es algo como lo que ha sucedido recientemente en Colombia, en donde los sectores más radicales de la extrema derecha acudieron a la retórica de la "ideología de género" para deslegitimar un proyecto educativo del gobierno nacional en este sentido; al nombrarlo como ideológico se lo señala como "politizado" y, por lo tanto, como una forma de llevar la política a las aulas. Por supuesto, su propia ideología no es reconocida como política. Allí está el fondo de la cuestión: al desmarcar su propia política del campo de lo político, quienes encarnan la voz del orden establecido acusan a quienes promueven proyectos alternativos de ser amenazas para la sociedad. De esta manera, la política misma es satanizada.

En tu opinión, ¿qué miradas críticas resultan interesantes en la actualidad para una estrategia pedagógica que tenga como horizonte la emancipación?

Es importante tener presente que no todo proyecto que se propone ser emancipador logra serlo, al menos no fácilmente, así que la crítica debe ser una práctica permanente dentro de cualquier proyecto pedagógico. Yo mencionaría por ahora cuatro críticas: al activismo, al antiacademicismo, al relativismo y a la otrerización.

Una de las críticas más urgentes a aquellos proyectos que se plantean la posibilidad de ser liberadores, descolonizadores, o emancipadores, tiene que ver con el riesgo del activismo. El afán o la angustia que produce un mundo en crisis lleva con frecuencia al activismo y a la idea de que lo importante es hacer "algo", aunque no se sepa muy bien qué ni en qué medida

ayuda a transformar los problemas que se tiene; con frecuencia esta actitud se asume porque se considera que de la reflexión no queda nada. Este activismo es una de las causas del desgaste de muchas luchas, que perdieron su horizonte al centrar sus energías en 'hacer algo'. A ello han contribuido en mucho el Estado, las agencias de cooperación internacional y las ONG, que trazan apretadas agendas de talleres y reuniones, a las que convocan a educadores, funcionarios y activistas, de acuerdo a las prioridades trazadas en proyectos diseñados desde los escritorios, que usurpan el tiempo y energías necesarias para construir agendas más orgánicas y reflexivas. Al final, se invierten tiempo, recursos y pasiones, en actividades y movilizaciones burocratizadas, que tranquilizan conciencias y permiten dar por cumplidas las listas de chequeo de las políticas de acción afirmativa, pero que poco contribuyen a transformar los proyectos educativos y la vida de los sujetos que los encarnan.

Otro aspecto que amerita ser revisado es el de la crítica irreflexiva a la teorización y a la academia. Si bien es cierto que gran número de proyectos académicos distan cada vez más de ser proyectos críticos, de allí no se desprende que la academia sea inútil o que la teorización sea innecesaria. Es necesario transformar la academia, es cierto, es urgente también renovar la teoría. Pero de allí no puede concluirse que ambas sean inútiles; mucho menos si tenemos en cuenta la historia de no pocas de las luchas más significativas de nuestro tiempo. Se requiere teoría crítica y para ello es necesario transformar la academia; incluso, es necesario fortalecer proyectos intelectuales más allá de la academia. Pero, si no logramos renovar nuestra imaginación teórica y política, de seguro será menos probable que avancemos en la formación de nuevos sujetos.

En relación estrecha con este punto, ha hecho carrera en los últimos años un relativismo cada vez más extremo, que ha llevado a la afirmación generalizada del "todo vale" o "cualquier conocimiento es igual a otro". Si apuntalamos la idea de que todo conocimiento es igual que otro, estaremos corriendo el riesgo de abandonar nuestras apuestas por conocimientos que avizoren otros mundos, y estaremos dejando la puerta abierta para que los proyectos más conservadores y retardatarios sean considerados como igualmente válidos. Apostarle a la emancipación es tomar partido por unas visiones de mundo, que pueden ser múltiples, no a cualquier visión de mundo.

Finalmente, una crítica necesaria debe apuntar a cuestionar el esencialismo y la nostalgia colonial que



Imagen cedida por Axel Rojas Martínez.

cada vez toman mayor fuerza al interior de algunos proyectos que buscan construir caminos hacia la emancipación. Tal como mencionaba en relación con la pregunta inicial, la diferencia tiene múltiples caras y puede ser un arma de doble filo; si bien es cierto que el reconocimiento de la diferencia cultural ha sido uno de los principios movilizados de muchas luchas del presente siglo, ello no quiere decir que la diferencia sea un lugar de garantía en el cual la política de la emancipación tenga de antemano la certeza del éxito.

Una vez dicho esto, es necesario no olvidar nunca el sentido de la crítica: se critica solo aquello que importa, por lo que es fundamental si se quiere construir proyectos realmente emancipadores. La ausencia de crítica es autocomplacencia y sostenimiento del establecimiento, la emancipación es proceso constante de construcción. Necesitamos voces críticas, que al mismo tiempo sostengan en la práctica la confianza en que la transformación es posible. Este es uno de los mayores desafíos de la educación en el mundo de hoy: ante el constante bombardeo de mensajes que promueven un individualismo y el conformismo, urge promover apuestas colectivas y críticas; ante la naturalización de las múltiples opresiones, se requiere visibilizar todas las formas de subordinación, incluso aquellas que se hayan ancladas en lo más profundo de nuestras certezas, volviendo a mirar históricamente aquello que nos ha constituido. Hoy en día el papel de la educación liberadora es más urgente que nunca; pero no podemos olvidar que no se trata solo de una mejor comprensión del mundo, es fundamental que ese conocimiento esté al servicio de aquellos proyectos colectivos que buscan la construcción de mundos mejores.

hay alternativas



Escuela
de feminismos
alternativos

Quiénes somos • PeriFéricas

Nos encontráis en • www.perifericas.es

PeriFéricas, Escuela de feminismos: ¿se puede enseñar online de manera cálida?

Online y calidez parecen palabras casi incompatibles. Y sin embargo, cuando PeriFéricas, Escuela de feminismos alternativos, nació allá por 2016, tuvimos claro que queríamos que ambos aspectos se combinaran: era fundamental que el aprendizaje se hiciera de manera colaborativa, mediante foros de discusión en los que las alumnas pudiesen hablar con sus profesoras abiertamente de las cuestiones propias de cada formación. Era prioritario, también, que el aprendizaje fuese dinámico, es decir, que no se limitase a la subida de un material teórico, sino que este se fuese complementando progresivamente con la inclusión de noticias, enlaces adicionales, vídeos para ampliar información, eventos relacionados con el tema. Se trataba, en definitiva, de crear un conocimiento entre todas, de que cada persona pudiese aportar su saber y su experiencia para enriquecer a todas las demás.

En esa línea hemos seguido trabajando hasta hoy. Intentar hacer de PeriFéricas un referente de la educación sobre feminismo en España sería un objetivo imposible sin contar con un equipo apasionado por su trabajo: todas las profesoras de la escuela son investigadoras o especialistas en el tema de los cursos que enseñan. Aquí no hay imposiciones en cuanto a sobre qué deben impartir su docencia, sino que las propuestas se fundamentan en el conocimiento, la experiencia y el interés de cada profesora. De este modo hemos conseguido reunir un equipo actualmente formado por casi veinte docentes, apasionadas por lo que hacen, que consiguen de este modo transmitir a sus alumnas no solo saberes teóricos, sino también entusiasmo por el feminismo en sus muy diversas aproximaciones.

¿Cuáles son esas aproximaciones? Aquellas que denominamos "alternativas", de ahí la propia definición

de la escuela. Nos interesan aquellas cuestiones vinculadas a los derechos femeninos y la igualdad que en general no tienen cabida en las instituciones más académicas y a cuyo conocimiento, por tanto, resulta complicado acceder, aun cuando son temas claves para entender la situación de las mujeres actuales y las causas de su desigualdad. En estos dos años de existencia hemos tenido cursos sobre temas tan variados como la discapacidad femenina, los feminismos decoloniales, la violencia obstétrica, las presas, la mediación intercultural y escolar desde una perspectiva de género, el exilio de las republicanas durante la Guerra Civil, las brujas, las ciudades y la mujer, los planes de igualdad o la economía feminista. En 2019, la lista seguirá aumentando, con 6 nuevas propuestas formativas cada dos meses. Propuestas que, además, se van adaptando a las preferencias de nuestras alumnas: odiamos los planteamientos estáticos en los que un plan de estudios se repite hasta el infinito. En PeriFéricas tenemos muy en cuenta las opiniones que nos van llegando y las cuestiones que centran los debates feministas, para ir incorporando esas cuestiones a nuestros programas y crear una escuela viva en constante reformulación.

Educación emancipadora más allá de los cursos. Y también en formato presencial...

En las aulas de PeriFéricas ha entrado recientemente otra propuesta pedagógica en la que se propone una interacción total entre la alumna y la experta: las Masterclass online. La idea es clara: un formato de clases de 90 minutos sobre temas prácticos y de actualidad, en el que las alumnas pueden preguntar en directo a las ponentes sobre su campo de especialización. Todo ello, complementado con el envío a posteriori de recursos adicionales



Imagen cedida por Carmen V. Valiña.

y con la creación de un grupo en redes sociales donde prolongar el debate más allá de esa hora y media. Se trata, en definitiva, de continuar con el camino de educación crítica y metodología activa que va impreso en nuestro ADN. Cuestiones como la inteligencia emocional desde la perspectiva de género, el envejecimiento femenino, los mitos del amor romántico o la creación de un proyecto de cooperación desde una perspectiva de género son algunos de los ejemplos de esta nueva propuesta.

Y aunque seamos una escuela eminentemente online, nos encanta poner cara a quienes están interesadas en nuestras formaciones: alumnas que se convierten en amigas, que nos escriben para comentarnos sus proyectos, felicitarnos por alguna formación y, también, para criticar constructivamente aquellos aspectos que no les hayan gustado. Por eso, impartimos charlas en institutos, colaboramos en jornadas con entidades con las que compartimos intereses, como Fundación Mujeres o el Espacio de Igualdad María de Maeztu de Madrid, y en 2017 realizamos nuestro primer encuentro presencial en Santiago de Compostela, con dos días de ponencias, presentación de proyectos y actuaciones. Una cita que esperamos poder repetir en 2019 para seguir creando sinergias y hacer más cálida nuestra propuesta, desvirtualizándola.

¿Cómo se plantea PeriFéricas su futuro y su modelo de aprendizaje?

Las posibilidades de la educación online están lejos de haber tocado techo. Cada poco tiempo surgen nuevas plataformas, plugins más innovadores, opciones adicionales de redes sociales a través de las que difundir el trabajo propio. Sin embargo, y aunque seamos una escuela eminentemente online, en PeriFéricas queremos que la tecnología siga siendo un apoyo, no el eje central de nuestra filosofía, pues ello la deshumanizaría. Por el contrario, aspiramos a seguir respondiendo cada mail con mimo, a poner cara siempre que nos sea posible a las alumnas o futuras alumnas, a continuar fomentando el debate en torno a los feminismos en espacios guiados por la sororidad.

También somos ambiciosas: nos encantaría convertirnos en un referente de la educación feminista en España y, sobre todo, demostrar que otros modelos de aprendizaje no son solo posibles, sino también urgentemente necesarios. Al fin y al cabo, de eso se trata, ¿no? De soñar con alternativas y luchar por hacerlas posibles.

Carmen V. Valiña
(Creadora y Directora de PeriFéricas)



Biblioteca Popular Pacho Vacca en la Comuna 8 de la Ciudad de Neiva, Huila, Colombia. Donde muchas historias se encuentran

La Biblioteca Popular Pacho Vacca, nace en la Comuna 8 de la ciudad de Neiva, una comuna ubicada en la periferia de la ciudad, la cual ha sido invisibilizada, excluida y estigmatizada históricamente por las autoridades y la sociedad neivana. La Comuna está conformada por familias desplazadas desde diferentes lugares de Colombia que huyeron de la guerra, la violencia estructural de las zonas rurales y transitaron hacia este territorio en la búsqueda de mejores opciones para vivir desde la década de los ochenta.

Debido al cercamiento simbólico, social, económico y político en el que se ha configurado la Comuna, desde la comunidad surgieron distintas estrategias y alternativas de construcción colectiva a partir de las cuales sus habitantes se organizaron desde la dignidad del trabajo popular por la satisfacción de sus necesidades, alimentación (comedores comunitarios), salud (centro de medicina alternativa y homeopatía), educación (Escuela popular Claretiana), cuidado de madres, niños y niñas (Programa Semillitas de Cuidadoras de la Primera Infancia) y alternativas económicas comunitarias (Panadería Las EME, Centro de Costura).

Sin embargo la violencia estructural y política, de las que huían las familias de la 8, las alcanzó y entre 1987 y el 2000, estructuras paraestatales asesinaron a varios de sus líderes, entre ellos Francisco "Pacho" Vacca, profesor/fundador de la Escuela Popular Claretiana, co-gestor de FADCO (Fundación para la Asesoría del Desarrollo Comunitario) y de múltiples procesos de desarrollo socio-comunitario en la Comuna y en el departamento. Los dolores generados por la sombra del aparato de la muerte en el territorio y en sus amigos/vecinos/familiares, fracturó el tejido comunitario construido hasta entonces, varias

familias huyeron de nuevo, nuevas familias llegaron, y algunas se quedaron re-existiendo frente al miedo.

Entre las familias que se quedaron en la Comuna 8, un grupo de mujeres sostuvieron las experiencias organizativas de FADCO y ASOCOMINHT (Asociación Comunitaria para el Desarrollo regional Huila), que junto a ellas desde 2008, un grupo de personas pertenecientes a la Universidad Surcolombiana, a la Fundación Mundos Posibles, la Casa de Exigibilidad de los Derechos Económicos Sociales Culturales y Ambientales y la Revista Lanzas y Letras empezaron a tejer el sueño de la construcción de la Biblioteca Popular para la Comuna. Pero solo hasta el año 2015, a través del Colectivo de Investig-acción In-SUR-Gentes de la Universidad Surcolombiana se materializa esta apuesta y toma como nombre el de "Pacho" Vacca, en conmemoración a la semilla que se hace vida en la Biblioteca, a su alegría que nunca muere.

La Biblioteca Popular Pacho Vacca con sedes en las instalaciones de las organizaciones comunitarias de FADCO y ASOCOMINHT, se concibe como una estrategia de intervención (invención¹) psicosocial para el fortalecimiento comunitario. Bajo esta línea, el trabajo se desarrolla a partir del abordaje de 7 dimensiones: subjetiva, grupal, emocional-relacional, eco-territorial, sociopolítica e histórica cultural.

Así, cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente se trabajan a partir de tres niveles; un

1 Usamos la palabra invención para enfatizar la relación horizontal de la construcción de saberes y hacer evidente el principio de radicalidad contextual que implica la construcción colectiva de la acción psicosocial comunitaria.



Imagen cedida por Julio Roberto Jaime Salas.

nivel epistemológico, el cual implica el conocimiento profundo de las realidades socio-comunitarias (radicalidad contextual), comprender a las personas no solo como individuos, sino como seres relacionales que hacen parte de un gran todo (analéctica y ontología relacional); un nivel teórico, que parte de los principios de la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular, como el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento, la autenticidad y compromiso, la devolución permanente, la reflexión-acción-reflexión, y la construcción de relaciones horizontales; y un nivel metodológico el cual incluye cuatro tipos de estrategias; *las educativas*, a partir de las cuales se pretende abordar el ámbito de la *d-formación*, generando procesos de alfabetización y des-alfabetización crítica, fortalecimiento de habilidades para la Escuela y procesos de educación comunitaria crítica que permitan el desarrollo social y personal; *las culturales* en donde a partir del diálogo de saberes, se reconocen la multiplicidad de prácticas y valores comunitarios, y se potencian como herramientas para la construcción de conocimiento colectivo y la configuración de la identidad pluriétnica- pluricultural de la Comuna 8; *las políticas* a partir de las cuales se abordan los procesos organi-

zativos comunitarios desde la despatriarcalización de las relaciones de poder y hacia la emancipación, el poder popular, y la construcción de un proyecto histórico político crítico comunitario; finalmente, se encuentran *las estrategias Lúdico-eróticas*, las cuales a través del amor eficaz hecho juego, palabra, canción, abrazo, ternura posibilitan el reconocimiento del mundo emocional y afectivo y el hacer-sentir-pensar colectivamente.

La Biblioteca Popular Pacho Vacca existe, resiste y resiste junto a niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres de los Barrios Los Alpes y Versalles de la Comuna 8 de la Ciudad de Neiva, como una alternativa a la Canibalia y su aparato de la muerte, como una opción radical para el cuidado de la vida en los territorios desde la digna rabia, la ternura popular, el amor eficaz y la alegría infinita.

Julio Roberto Jaime Salas
(Universidad Surcolombiana y Grupo de investigación In-SUR- Gentes)



Quiénes somos • Afrofeminas

Nos encontráis en • www.afrofeminas.com

Afrofeminas, un reto pedagógico

Dicen que la ignorancia, el racismo o la homofobia se extirpan con viajes y lecturas. También dicen que las razas no existen. Semejantes falsedades epistemológicas sólo pueden ser dichas desde una Razón privilegiada, eurocentrada y sí..., también ignorante, desconocedora de las realidades de la Otredad.

Cuando creé un proyecto como Afrofeminas, pocos y pocas conectaron. Algunos de los primeros cuestionamientos que recibimos, planteados desde la violencia, eran los siguientes:

1. ¿Por qué con vuestras imágenes, banalizáis la lucha afro?
2. ¿Por qué vuestros textos siempre van acompañados de fotos tan bonitas?
3. ¡Debéis ocuparos de los problemas de África!
4. Sois racistas porque sólo habláis de mujeres negras.
5. Adaptaros a España o iros de aquí.

Y esta es una de las cuestiones que deseo plantear en este texto: ¿Por qué un tipo de conocimiento es recibido con violencia? ¿Por qué la descripción de unas vivencias determinadas lejos de ser acogidas con más reflexión, generan más violencia? ¿Por qué se teme tanto a estas ideas?

La primera pregunta dejaba claro que no se entendía un dilema muy importante para los afrodescendientes, que es el de la representación. ¿Cómo se suelen representar a las personas negras en cualquier parte del mundo?

1. Como personas de las que nos podemos reír.
2. Ignorantes, sufridas e hipersexuales.
3. Dependientes y sumisas.
4. Maltratadoras y violentas.
5. Personas que adquieren valor cuando van acompañadas del privilegio blanco.

La pregunta que nos hacíamos entonces era: ¿cómo romper con todo aquello diariamente y devolver la dignidad y la "normalidad" a la imagen de las mujeres negras? ¿Cómo no perpetuar esa mirada racista hacia nosotras mismas?

Lo hicimos con fotos a través de los conocidos "Buenos Afro días". Imágenes en las que dialogaban lo real y lo aspiracional. Fotos que abrían la puerta a la nueva representación, la cual permitía imaginarnos como seres humanos imperfectos, que salían con sus hijos o cogían el metro para ir a la Universidad... Toda esta normalidad tan intrascendente es negada a la vida de las mujeres negras. Ésta era una de nuestras maneras de empoderar, de acompañar, de humanizar, de devolver dignidad a la vez que de reflexionar.

La segunda pregunta era muy fácil de rebatir. Ponemos fotos bonitas porque uno de los motivos que me llevaron a crear Afrofeminas fue descubrir cómo al buscar "Mujer Negra", sólo aparecían web relacionadas con el mundo de la pornografía. De aquí que la iniciativa de Afrofeminas debía ser muy activa para acabar de romper con esa media verdad. Ahora encuentras mujer negra escritora, cirujana, policía y un largo etc. Y, ¿a quién pertenece ese logro? A las mujeres negras que escriben en Afrofeminas, que a través del esfuerzo de cada una, hemos logrado limpiar la etiqueta y relacionarla con una imagen más cercana a nuestra experiencia vital.

La pregunta número tres ya era un clásico. Enviarnos órdenes, hacer no sólo mansplaining sino también whitesplaining, en definitiva recomendaciones sin solicitud previa, formaba parte de nuestra cotidianidad. Todas estas personas, hombres y mujeres, daban por hecho que nuestro conocimiento era inferior; que quienes sabían eran ellos y ellas, que sólo desde Occidente con experiencias no incluidas como las nuestras por ejemplo, se podía hacer Filosofía.



Imagen cedida por Antoniette Torres Soler.

Sin embargo Afroféminas demuestra todo los días que nuestros testimonios son muy similares en cualquier parte del mundo, demuestra que las distintas formas de opresión se ejercen en cualquier lugar de manera más o menos elaboradas o sofisticadas, pero no por ello dejan de ser violentas. Es decir, demuestra objetividad.

La cuarta habla del racismo inverso. La imposibilidad de esta opresión sólo podría ser entendida leyendo pensamiento decolonial, siendo conscientes que existe algo en la historia llamado PRIVILEGIO que incluso, me aventuro a asegurar que, sólo conociendo la mitad de la historia, releyendo con una visión crítica, se puede entender perfectamente.

Y ya la quinta y última... para qué comentarla.

Con todos estos obstáculos que no son ni techos de cristales ni suelos pegajosos porque no tienen nada que ver con esas perspectivas, con todas estas barreras de prejuicios raciales salimos de las redes. Ahí fue cuando fui y fuimos conscientes de la necesidad de enseñar, comunicar y teorizar. También entonces fui y fuimos conscientes de cuánto nos necesitaban los estudiantes racializados en España.

Las experiencias con estudiantes de institutos han sido abrumadoras. Aún así creo que actualmente, gracias a nuestro trabajo e iniciativa, ya no es tan fácil racializar y excluir dentro del sistema educativo. Las madres y padres afrodescendientes ya son mucho más conscientes y más proactivas al identificar una microagresión. Solicitan reuniones, denuncian en organizaciones no gubernamentales y sobre todo crean empoderamiento familiar, que

es imprescindible a día de hoy para reforzar valores como la solidaridad y el sentido de justicia para todos y todas, pero también la autoestima: no tenemos que dejar de ser, no tenemos que renunciar para tener unas buenas y satisfactorias relaciones humanas. Digamos que esta es la base del respeto.

Cuando hemos trabajado en grupos mixtos, nuestro enfoque ha sido muy cartesiano. A través del cuestionamiento de lo que consideran "normal" salen a relucir prejuicios y estereotipos. Nuestras preguntas claras, directas e incisivas evitan los rodeos y el tiempo para elaborar lo políticamente correcto.

Aquí, si bien es cierto que los profesores muestran resistencias o total colaboración, la reacción de los adolescentes es muy parecida. Las frases "nunca lo había visto de esta manera", "creo que he sido racista", "gracias por estar aquí", suelen repetirse en todos los casos.

Lo cierto es que Afroféminas lo ha tenido y continúa teniéndolo muy difícil para llevar a cabo este tipo de actividad. Aún así, viendo cómo los niños y niñas racializadas empatizan con nuestros textos, viendo como muchas madres nos dan las gracias, viendo cómo ya hemos logrado conectar con otros grupos de la diversidad como el mundo feminista gitano, el musulmán, y viendo también cómo cada día aparecen más iniciativas de cambio desde los propios grupos racializados, sólo por todo esto, este esfuerzo está valiendo la pena.

Antoniette Torres Soler
(Directora y Fundadora de Afroféminas)

miradas comprometidas

cine
documentales



Título: Fabricando mujeres: ¿violencias machistas en el consumo?

Lugar, año: Euskadi, Madrid, Chile y Medellín, 2018

Dirección: Al Borde films, S. Coop. para Setem Hego Haizea ONGD
(Paula Iglesias y Ana Serna)

Producción: Maialen Oleaga e Irene Moreno

Sinopsis. Este documental se basa en el estudio realizado por SETEM Hego Haizea "¿Consumimos violencia?" que reflexiona sobre la relación entre el consumo convencional y las violencias machistas. El documental 'Fabricando Mujeres' recoge los resultados del estudio. Maite, (Itziar Aizpuru) la protagonista, continúa recogiendo los desechos de La Fábrica de Mujeres para construir inventos y propuestas transformadoras que generen un consumo libre de violencias machistas.

A sus 80 años, Maite continúa recogiendo los desechos de La Fábrica de Mujeres para construir sus inventos. En su taller, ha creado un espacio subversivo desde el que combatir los estereotipos del modelo de mujer que se exporta desde La Fábrica. Para esto cuenta con una amplia red de personas colaboradoras con las que comparte no sólo sus inquietudes, sino también su lucha. (Setem Hego Haizea) <www.setem.org/blog/es/euskadi/presentamos-el-documental-039-fabricando-mujeres-039-A-quest-violencias-machistas-en-el-consumo>

Web del documental: <fabricandomujeres.org>

Investigación: <www.setem.org/setem_ftp/euskadi/consumimosviolencia_guia.pdf>

Título: Miribilla rules

Lugar, año: Bilbao, 2016

Dirección: Mario de la Torre

Productora: Bideografik Ekoizpenak, Euskal Herria 11 Kolore y AMPA de Miribilla Ikastetxea



Sinopsis. Miribilla rules es un documental sobre Miribilla Ikastetxea, escuela pública de los barrios de San Francisco, Zabala y Bilbao la Vieja de Bilbao.

Los barrios de San Francisco, Zabala y Bilbao la Vieja de Bilbao tienen su escuela, la de Miribilla: abierta, euskaldun, diversa y en marcha. Y estamos orgullosas de ella. Y vamos a seguir luchando para que los niños y niñas del barrio tengan la escuela que se merecen, de calidad, que garantice la igualdad de oportunidades. Y vamos a continuar peleando también para que toda la riqueza que hay en nuestra escuela salga y se multiplique. Alejaos de vuestros prejuicios y acercaos al mundo. ¡Miribilla Eskola tiene abierto su corazón! ¡Abrid vuestras mentes! (Ikowitz en la sección Blogak de Naiz, proyecto comunicativo en internet) <www.naiz.eus/eu/blogs/iarkatza/posts/dokumentala-miribilla-rules>

El vídeo está disponible en: <www.youtube.com/watch?v=gFKVbuRQ33k&tapp=desktop>

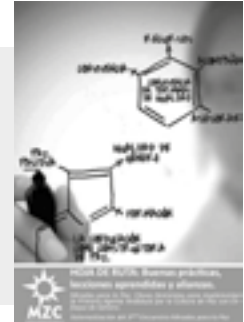
publicaciones

Título: Hoja de ruta: Buenas Prácticas, Lecciones Aprendidas y Alianzas

Autoría: Varias autoras

Lugar, año: Córdoba, 2018

Editorial: Mujeres en Zona de Conflicto (MZC)



Sinopsis. El proyecto "Miradas para la paz: claves feministas para la implementación de la 1ª Agenda por la Cultura de Paz con enfoque de género" se implementó en Andalucía entre noviembre de 2016 y marzo de 2018 con dos objetivos fundamentales: por un lado, aumentar la capacitación en pedagogías feministas de agentes clase y entidades andaluzas suscriptoras de la 1ª agenda, y por otro lado, contribuir a mejorar la sinergia intra e interterritorial entre aquellas entidades y agentes andaluces que trabajamos en la cultura de paz y de género, además de sumar nuevas entidades suscriptoras. Este documento comparte los resultados de proceso del 3er Encuentro celebrado en Málaga en febrero de 2018 junto con los manuales creados en el marco de la capacitación sobre Epistemologías, Pedagogías y Comunicación Feminista (MZC).

Disponible en: <www.mzc.es/educacionparaeldesarrollo/download/miradasparalapaz-hoja-de-ruta>

Título: A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas

Autoría: Linda Tuhiwai Smith

Lugar, año: Navarra, 2017

Editorial: Txalaparta



Sinopsis. Desde su publicación en inglés, este persuasivo y evocador ensayo sobre la investigación, que es mucho más que un manual al uso, se ha convertido en una obra esencial para la práctica política y educativa de los pueblos y comunidades indígenas. En este clásico de la literatura académica, traducido a decenas de lenguas y del que se han vendido miles de ejemplares en todo el mundo, Linda Tuhiwai Smith repasa detalladamente los mecanismos ideológicos imperialistas que subyacen tanto en las formas que tenemos de conocer el mundo como en los dispositivos culturales, educativos, antropológicos y ético-políticos desde los que nos acercamos a otros pueblos. Partiendo de planteamientos originales pero apoyándose en la amplia y variada literatura post- y anticolonial, feminista, antirracista y crítica (por sus páginas pasan Angela Davis, Frantz Fanon, bell hooks, Ngũgĩ wa Thiong'o, Gayatri Spivak, Foucault, Lefebvre), nos propone nuevas estrategias que nos ayuden a relevar viejas ideas y conocimientos que hagan que podamos llevar a cabo una descolonización completa de las metodologías opresoras. Una duradera contribución para infundir orgullo a los pueblos indígenas y una invitación a que tomemos las riendas de nuestro propio destino (Txalaparta).

organizaciones

Nombre colectivo: FUHEM educación + ecosocial

Ámbito de incidencia: Estado español

Web: www.fuhem.es



Ideales de lucha. *FUHEM es una fundación independiente sin ánimo de lucro que promueve la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental, a través de la actividad educativa y del trabajo en temas ecosociales.*

Por una parte, FUHEM educación promueve la formación integral de personas críticas y comprometidas con el entorno en el que alumnos y alumnas se desenvuelven. Por otra parte, FUHEM ecosocial es un espacio de investigación, trabajo en red, debate multidisciplinar y divulgación sobre los principales problemas de nuestro tiempo, relativos a los límites ecológicos, la equidad, la cohesión social, la solidaridad y la calidad de la democracia (Web FUHEM).



Nombre colectivo: Adarra Pedagogi erakundea

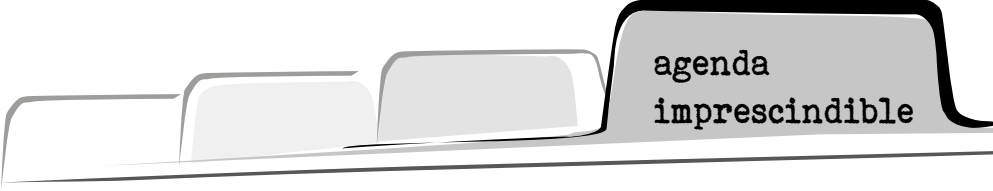
Ámbito de incidencia: Bilbao

Web: www.adarra.org

Ideales de lucha. *Adarra surgió por iniciativa de un grupo de maestros y maestras que pretendían responder de manera colectiva a las reivindicaciones docentes de finales de los años setenta. La reflexión crítica y la búsqueda de alternativas son campos en los que Adarra se ha implicado desde su nacimiento y aún hoy en día sentimos la necesidad de seguir manteniendo esta voz. Nos sigue uniendo el interés por temas relacionados con la mejora de la escuela pública y la educación como medio para la superación de las desigualdades en general, y en especial las desigualdades que tienen que ver con el género, la cultura, la exclusión social...*

Durante los últimos cinco años, además de seguir participando en las convocatorias y mesas específicas de la confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), las fuerzas se dedican principalmente a un compromiso de formación interna en los propios grupos estables que se mantienen en Bilbao.

Queremos superar la mera innovación pedagógica, las cuestiones didácticas y promover cambios en las estrategias metodológicas y organizativas, cambios que esté demostrado que son eficaces y que producen mejores resultados, que tienen base científica, que rompen la estructura organizativa tradicional y que promueven la participación de la comunidad (Web Adarra Pedagogi erakundea).


 agenda
imprescindible


Evento: III Congreso Europeo de Scholarship of Teaching and Learning
"Explorando nuevos campos a través de un enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje"

Convocatoria: El grupo europeo de la **International Society for Scholarship of Teaching and Learning -ISSOTL-** y la **Red Estatal de Docencia Universitaria RED-U**

Lugar y fecha: Bilbao, País Vasco. 13 y 14 de junio de 2019

Más información: www.ehu.eus/eurosoTL-2019

El Congreso EuroSoTL 2019 es un punto de encuentro para compartir experiencias que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación superior y avanzar en el desarrollo profesional.

Las principales temáticas planteadas para esta edición son:

1. El desarrollo de la indagación y de la investigación en estudiantes de grado; 2. Experiencias que estimulan la implicación del alumnado (Student Engagement); 3. Experiencias emergentes e inéditas que propician aprendizaje profundo y significativo; 4. El Enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje como objetivo del desarrollo profesional del profesorado; 5. SoTL ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) (Comité organizador).



Evento: Curso "Descentrar la mirada para ampliar la visión: más allá del feminismo blanco"

Convocatoria: La Central del Raval

Lugar y fecha: Barcelona, Catalunya. 6 al 15 de mayo de 2019

Más información: www.lacentral.com/agenda/barcelona/evento/descentrar-la-mirada-para-ampliar-la-vision-mas-alla-del-feminismo-blanco-152087

En la actualidad existen tantas propuestas diferentes y, hasta divergentes, que se autodemominan feministas que resulta más preciso hablar de feminismos en plural. Distintas pensadoras y activistas negras, chicanas, indígenas, postcoloniales y descoloniales han evidenciado la pluralidad y heterogeneidad que existe dentro de los movimientos de mujeres.

En este sentido el curso tiene como objetivo presentar reflexiones de pensadoras feministas que analizan cómo los distintos ejes de dominación se articulan e impactan de diferente manera en la vida de las mujeres. Sus propuestas, tanto teóricas como prácticas, buscan responder a las necesidades de las mujeres que han quedado excluidas de los relatos del feminismo hegemónico y advertir los efectos negativos que tales exclusiones generan (Web La Central).

matxino artean en rebeldía

La resistencia Nasa

(Santander de Quilichao, Norte del Cauca, Colombia)

Un grupo de indígenas perteneciente a la Comunidad Nasa durante un acto de protesta contra el Gobierno colombiano por el incumplimiento de algunos acuerdos sobre su autonomía territorial.

A pesar de la autonomía otorgada a las comunidades y territorios indígenas por la constitución colombiana, los Nasa a menudo se enfrentan a la marginación y la fuerte represión por parte de Estado.

Los Nasa o Paeces son uno de los grupos indígenas más numerosos de Colombia, que han tenido que luchar durante décadas contra la interferencia de la guerrilla, los grupos paramilitares y los agentes del Estado en sus territorios ancestrales. Ubicados en la región del sur occidente de Colombia, llamada Cauca, su territorio ha sido un campo de batalla estratégico en la prolongada guerra civil de Colombia.

Ante esta difícil situación la Comunidad Nasa ha resistido de manera pacífica. Sus únicas "armas" de defensa son sus bastones, utilizados por la Guardia Indígena, símbolo de autoridad y resistencia.



Fabio Cuttica. Fotógrafo documental independiente de origen italiano que actualmente reside en Colombia. Colabora con la agencia Contrasto con base en Italia. Desde el año 2001 ha enfocado su trabajo en Latinoamérica, documentando las dimensiones sociales, culturales y de derechos humanos de la región. Su obra ha sido publicada en varias revistas internacionales como Stern Magazine, The New Yorker, Geo Italia, L'Espresso, Il Corriere della Sera, Le Courier International, Sunday Time Magazine, Le Monde, y Gatopardo, entre otras.

Ha recibido importantes premios a lo largo de su carrera por la excelencia de su trabajo. Destacamos algunos de ellos: Premio Internacional de Fotografía Humanitaria Luis Valtueña en el 2013, primer finalista; World Press Photo, tercer finalista con su trabajo "NarcoCinema" México en 2011; Picture of the Year (POY), premio de excelencia, en 2009; y National Press Photographers Association (NPPA), en 2008.

www.fabiocuttica.com • fabiocuttica@gmail.com