



V Congreso de Educación para la Transformación Social, *una mirada a la participación y su impacto*

Vitoria-Gasteiz, 18, 19 y 20 de noviembre de 2021



Índice

- 3 ¡Gracias por formar parte!
- 4 Participantes
- 5 Comunicaciones
- 6 Valoración del evento
- 8 Observación de género
- 13 Publicaciones en medios de comunicación
- 27 Entrevista a Juan José Celorio



Financian:



Ayuntamiento
de Vitoria-Gasteiz
Vitoria-Gasteizko
Udala



GARAPENERAKO
LANIKIDETZAREN
EUSKAL AGENTZIA
AGENCIA VASCA DE
COOPERACIÓN PARA
EL DESARROLLO



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO
BERGANTZEN, JUSTIZIA
ETA USAREN POLITRIKORIKO BALEA
DEPARTAMENTO DE IGUALDAD,
JUSTIZIA Y POLÍTICAS SOCIALES

Colaboran:



Esta publicación cuenta con la colaboración de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de Hegoa y no refleja, necesariamente, la postura de las instituciones arriba mencionadas.

Edita:



Coordinadoras: Amaia del Río e Iris Murillo.

Fotografías: Joseba Sainz de Murieta.

Comité organizador: Alejandra Boni, Begoña Zabala, Clara Ruiz, Gloria Sosa, Inmaculada Cabello, Iraide Fernández, Jone Martínez-Palacios, Jordi Menéndez, José A. Antón, José Luis Villena, Joseba Sainz de Murieta y el Equipo de Educación de Hegoa: Juan José Celorio, Gema Celorio, Amaia del Río e Iris Murillo.

Diseño y maquetación: Marra S.L.

Diciembre, 2021



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>

¡Gracias por formar parte!

El V Congreso de Educación para la Transformación Social, *educar en la incertidumbre liberadora* pretendió ser un espacio de articulación de pensamientos y luchas para hacer frente al modelo capitalista, heteropatriarcal y colonial, desde estrategias educativas. Con esta ambición nos reunimos una multitud de personas, movimientos y agencias transformadoras en Vitoria-Gasteiz, y participamos activamente en la reflexión e intercambio de saberes y experiencias durante los tres días que duró el evento (del 18 al 20 de noviembre del 2021). Quisimos encontrarnos para compartir sentires, para reforzarnos mutuamente, para que esa Educación para la Transformación Social sea una estrategia

viva, para experimentar que estamos juntas caminando hacia la transición que deseamos y que lo hacemos de forma colectiva, empoderadora y en clave emancipadora.

Este dossier recoge una aproximación sobre el impacto que ha tenido esta quinta edición del congreso. Para ello, ofrece información sobre las personas participantes y su valoración del evento. Presenta algunas reflexiones hechas a raíz de la observación de género y, además, reúne varias apariciones en medios de comunicación de algunas de las invitadas al congreso. Una breve entrevista a Juan José Celorio pone la guinda final al documento.



Participantes



A pesar del contexto incierto en el que desarrollamos el V Congreso de Educación para la Transformación Social (en adelante V Congreso EPTS) debido a la pandemia mundial que atravesábamos en ese momento, nuestras ganas de juntarnos y trabajar conjuntamente predominaron y 360 personas nos inscribimos a esta quinta edición.

Finalmente 276 personas participamos de forma presencial, acudiendo a todos o alguno de los días al evento. La participación de las mujeres fue significativamente alta; en total nos registramos 272 mujeres, hombres y 4 personas no binarias. Además, 2 personas se identificaron de otras maneras y 2 prefirieron no hacerlo.

Según los datos ofrecidos por las personas inscritas, la mayoría asistieron en representación de una entidad o colectivo (251/360): principalmente del ámbito de las ONGD (79 mujeres, 25 hombres y 3 no binarias). En menor cantidad, acudieron personas que provienen de la Universidad (39 mujeres, 10 hombres y 1 otras), de colectivos sociales (29 mujeres y 8 hombres), de instituciones públicas (24 mujeres y 2 hombres) y de educación básica (17 mujeres y 2 hombres). También hubo representación de sindicatos (3 mujeres y 1 no binaria) y de partidos políticos (1 hombre).

Comunicaciones

En el marco del congreso se lanzó un llamado a comunicaciones tanto en euskera como en galego, catalá o castellano. En un primer momento, se recibieron 63 propuestas en castellano, 3 en euskera y 2 en galego. La gran mayoría fueron aceptadas, a excepción de cinco.

En un segundo momento, al solicitar la comunicación completa, recibimos 47 textos en castellano, 1 en euskera y 1 en galego. Tras la revisión del Comité Evaluador, 44 de las comunicaciones en castellano fueron aceptadas, así como todas las presentadas en euskera y galego.

Tabla 1. Resumen de comunicaciones presentadas al llamado del V Congreso de Educación para la Transformación Social

| Convocatoria | Propuestas presentadas en castellano | Propuestas presentadas en euskera | Propuestas presentadas en galego | Propuestas presentadas en catalá |
|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Presentación de resúmenes | 63 | 3 | 2 | 0 |
| Resúmenes aceptados | 58 | 3 | 2 | - |
| Presentación de comunicaciones | 47 | 1 | 1 | - |
| Comunicaciones aceptadas | 44 | 1 | 1 | - |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Comunicaciones aceptadas por cada Línea Estratégica (LE)

| Líneas Estratégicas | LE1 | LE2 | LE3 | LE4 |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Comunicaciones aceptadas | 7 | 18 | 9 | 12 |

Fuente: elaboración propia.

Como indicamos en el propio libro de comunicaciones¹, la publicación se compone de 44 textos presentados por diversas personas autoras y entidades (universidades, ONGD, colectivos, centros educativos y asociaciones, entre otras).

1 Hegoa (2021). *Comunicaciones. V Congreso de Educación para la Transformación Social*. Hegoa, Bilbao (consultado el 27/05/2022), disponible en: <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/> 549



Valoración del evento

Para recabar la opinión sobre el V Congreso de Educación para la Transformación Social, enviamos a quienes participaron una encuesta de valoración a través de un formulario virtual. En total, recibimos 164 respuestas (13 en euskera y 151 en castellano) que nos indican los aciertos, desaciertos y elementos de mejora.

Cabe mencionar que casi la totalidad de personas que completaron la encuesta participaron en el evento de forma presencial (96%), mientras que un pequeño porcentaje (4%) lo siguió por streaming. En los siguientes apartados presentamos un resumen de algunos de los aspectos valorados².

² Cabe señalar que no era obligatorio completar todos los apartados del formulario por lo que no todas las personas que completaron el formulario valoraron todos y cada uno de los aspectos propuestos. Los porcentajes se extraen del total de valoraciones recibidas por cada una de las cuestiones y se presentan redondeados (sin decimales) para facilitar la lectura.

Cuestiones generales

El evento se valora muy bien o bien por todas las personas que completaron la encuesta, al igual que la atención recibida por Hegoa, entidad organizadora, antes y durante el evento (95%). Igualmente, la duración del evento se considera adecuada por la mayoría (87%).

Las medidas que se tomaron en cuenta para la prevención del covid-19 se perciben como oportunas y suficientes (86%), aunque hay quien las valora de forma regular o poco adecuada (12%).

Preguntamos por el interés de la visita realizada con la Asociación 3 de Marzo / Martxoak 3 Elkar-atea y -aunque pocas personas respondieron a la pregunta- la mayoría consideraron que fue muy interesante (66%).

Líneas Estratégicas, contenido y estructura del evento

La mayoría considera que los contenidos y Líneas Estratégicas (LE) que articularon el congreso reconocen modos de pensar y prácticas que confrontan las lógicas del modelo capitalista actual (85%). Asimismo, piensan que las LE elegidas han sido un buen marco para trabajar diferentes aspectos de la Educación para la Transformación Social (80%).

En general, se entiende que la estructura del congreso favoreció la reflexión y participación (80%) y que los aportes feministas ocuparon un lugar importante en los diferentes espacios del congreso (85%). Igualmente, se considera pertinente la articulación entre el contexto local y global (77%).





Grupos de Creación Colectiva

La metodología utilizada para dinamizar los Grupos de Creación Colectiva (GCC) recibió una evaluación positiva (76%). El trabajo de las dinamizadoras se valora de forma muy buena entendiendo que sus propuestas han favorecido el trabajo en grupo y el avance en los debates (77%). No obstante, la parte práctica del trabajo en grupo recibió una peor valoración (solo el 60% lo consideró buena o muy buena), así como la traducción del trabajo desarrollado en aportes de interés para la actividad de las participantes (60%). El espacio y los recursos utilizados en el desarrollo de los GCC se consideran adecuados (81%).

Web del congreso

Se valora de forma favorable la página web del congreso (80%). Además de recoger la información necesaria (83%), propone recursos interesantes de forma atractiva (82%) y, para más de la mitad de las personas usuarias, es intuitiva (58%).

Retransmisión en directo

El seguimiento vía *streaming* se valora de forma muy positiva por el 90% de las personas, aunque es pertinente señalar que tan solo un 4% de quienes completaron el formulario siguieron el evento por este medio.



De forma general, las personas consideran que, en mayor o menor medida, su participación en el congreso contribuye a avanzar en la justicia cognitiva y social (70%).

Observación de género

En el desarrollo de los Grupos de Creación Colectiva contamos con observadoras de género; fueron ocho compañeras las que de forma voluntaria se animaron a ponerse (más aún) las gafas moradas y analizar el trabajo en grupos desde una perspectiva de género. Sus reflexiones abordaron asuntos como el lenguaje y la participación.

Cabe mencionar que, aunque las compañeras contaron con un formulario para realizar la observación de los aspectos previamente definidos, la limitación de tiempo no permitió realizar reuniones previas para poner en común cómo completar dicho documento o de qué forma interpretar los aspectos objeto de análisis. Esta consideración no quita validez a la observación de género, pero sí muestra que las reflexiones han podido ser realizadas siguiendo criterios diferentes.

A continuación, tratamos de poner en común los análisis de las observadoras y ofrecer una lectura general del trabajo llevado a cabo en los ocho GCC desde una mirada de género.

Cabe destacar que la mayoría de personas que acudieron al evento participaron en los GCC (267/276). También en este espacio, la participación estuvo ampliamente feminizada (93,6% mujeres).

Las observadoras consideran que las dinamizadoras utilizaron en general un lenguaje inclusivo durante su trabajo. No obstante, no todas afirman que las presentaciones, las dinámicas y/o los recursos emplearan un lenguaje inclusivo. Aunque la mayoría entiende que sí lo utilizaron, hay 2, de un total de 8 GCC, que mencionan que no siempre se utilizó.

En cuanto al uso de un lenguaje inclusivo por parte de las participantes, las observadoras destacan que tanto las mujeres como los hombres lo emplearon casi siempre (6/8).

En el formulario para la observación de género se contempló la diferenciación entre mujeres, hombres y personas no binarias. La mayoría de observadoras mencionó la dificultad para poder identificar a las personas en una u otra categoría, específicamente aquellas no binarias. De forma general, las observadoras realizaron esta distinción desde sus percepciones subjetivas, y por eso señalan la

necesidad de realizar alguna dinámica para que cada persona se identifique libremente y pueda quedar registrado en el modelo de observación. En este sentido, cabe mencionar que mientras en el registro de inscripciones al congreso hubo 8 personas que no se identificaron con las categorías hombre/mujer (4 no binarias, 2 otras, 2 prefiere no decir), estos datos no se reflejan en los aportados por las observadoras.

Al analizar las imágenes, experiencias y ejemplos utilizados en los GCC, la mitad de las observadoras expresa que “a veces” se hizo uso de materiales que reflejaban identidades de género diversas (4/8). Un número menor muestra opiniones encontradas: unas consideran que siempre se hizo (2/8) y otras que nunca (2/8). Sin embargo, mayoritariamente coinciden en que no se utilizaron recursos sexistas o estereotipados (7/8), aunque en un caso si se consideró que se utilizaron en “algunos momentos”.

En cuanto a la participación, en algunos grupos se constató “cierto acaparamiento de la palabra” por las personas con mayor experiencia. Aunque no se percibe una diferencia notable entre la participación de mujeres y hombres, sí se observa que las mujeres más jóvenes participaron menos que las más adultas. Sin embargo, en el caso de los hombres esta diferenciación no se hizo manifiesta. Hay observadoras que consideran que los hombres (tanto los jóvenes como los veteranos) hablaron más y con exposiciones largas (observación realizada en 2 de los 8 GCC).

En general se considera que hubo una participación equilibrada y que esta fue en aumento gracias a la facilitación de las dinamizadoras. Se percibe una mayor comodidad en el trabajo en grupos pequeños, donde es más difícil que una sola persona acapare la palabra o que haya quien no se sienta a gusto para poder expresarse.

Las observadoras analizaron si hubo interrupciones cuando alguien tomaba la palabra y entre quiénes sucedía (es decir, quién interrumpía y a quién). La mayoría registró interrupciones en algún momento (5/8) y estas fueron principalmente de mujeres a mujeres, seguido de las efectuadas por hombres a mujeres. Sin embargo, se considera que la actitud de los grupos –salvo excepciones muy puntuales– fue de escucha activa. Los “en-



frentamientos” generados en el debate fueron bien tratados por las dinamizadoras y, según la opinión de varias observadoras, esto favoreció que no hubiera tantas interrupciones y se respetaran las palabras.

Casi todas las observadoras (7/8) consideran que sí hubo diferencias entre mujeres y hombres en el uso del lenguaje no verbal y el paralenguaje. El lenguaje no verbal es aquel que se deriva del conjunto de movimientos, expresiones, posturas que una persona adopta al hablar. Por su parte, el paralenguaje hace referencia a los componentes no léxicos del propio lenguaje, es decir, el tono, la entonación, las pausas, el volumen, entre otros aspectos. Para intentar distinguir ambos conceptos, podemos decir que mientras que analizar el lenguaje no verbal no requiere escuchar a la persona que emite el mensaje (tan solo observar cómo lo emite), para analizar el paralenguaje tenemos que escuchar a la persona (sin embargo, no es tan relevante verla).

Al examinar las intervenciones bajo estos parámetros, la mayoría de observadoras constataron una clara diferencia entre mujeres y hombres ya que

estos últimos utilizaban un tono más alto y posturas físicas que reflejaban mayor seguridad a la hora de expresarse. En algunos casos, también se reitera la diferencia entre las mujeres con más edad y con menos edad/experiencia; aquellas con más años mostraban más seguridad en sus expresiones, mientras que las más jóvenes tuvieron intervenciones más breves y con tono de voz más bajo. No obstante, en términos generales se afirma que la participación ha sido equilibrada y respetuosa. Más aún, la mayoría de observadoras aplauden la actitud participativa y propositiva de las personas que formaron parte de los grupos.

Retos pendientes: ampliar y complejizar nuestro análisis

De cara a mejorar la observación de género en próximos eventos, hemos identificado algunos retos, de los cuales rescatamos dos fundamentales. El primero de ellos apunta a la necesidad de realizar una observación más holística que, más allá de la categoría del género, atienda otros ejes de desigualdad.

En este sentido, por ejemplo, observamos que, aunque en los GCC participaron personas de distintas edades, ámbitos y territorios, no hubo apenas presencia de personas racializadas y/o migradas. Predominaron las personas blancas, no racializadas, principalmente vascas y de distintos puntos del territorio español, por lo que podemos decir que fueron grupos bastante homogéneos. Debemos preguntarnos quiénes están ausentes en este tipo de eventos y por qué. Además, necesitamos (re)pensar cómo analizar el evento atendiendo a más aspectos como la diversidad funcional, las identidades sexuales y de género, etc.

El segundo reto señala la necesidad de ampliar la observación a todos los espacios del congreso -no limitarnos únicamente a los Grupos de Creación Colectiva- y hacerlo en clave de diálogo y constante comunicación con las personas observadoras, lo que nos permitirá lograr un análisis más rico y completo desde miradas diversas. El próximo congreso de Educación para la Transformación Social intentará materializar estos retos aquí planteados.



Genero-behaketaren orria / Hoja de observación de género

Datu orokorrak / Datos generales

Ildo estrategikoa eta taldea / Línea estratégica y grupo

Nork dinamizatzen du / Quién dinamiza

Nork egiten du genero-behaketa / Quién realiza la observación de género

Parte-hartzaileen kopurua / Número de participantes

| Emakumeak / Mujeres | Gizonak / Hombres | Ez bitarra/ No binario | Guztira / Total |
|---------------------|-------------------|------------------------|-----------------|
| | | | |

Hizkuntza / Lenguaje

Dinamizatzaileek hizkuntza inklusiboa erabiltzen dute (adierazi X batez) /
Las dinamizadoras utilizan un lenguaje inclusivo (señala con una X)

| Beti / Siempre | Askotan / Muchas veces | Batzuetan / A veces | Inoiz ez / Nunca |
|----------------|------------------------|---------------------|------------------|
| | | | |

Erabilitako aurkezpenek, dinamikek eta baliabideek hizkuntza inklusiboa erabiltzen dute /
Las presentaciones, dinámicas y recursos utilizados utilizan un lenguaje inclusivo

| Beti / Siempre | Askotan / Muchas veces | Batzuetan / A veces | Inoiz ez / Nunca |
|----------------|------------------------|---------------------|------------------|
| | | | |

Taldean, parte-hartzaileek hizkuntza inklusiboa erabiltzen dute /
En el grupo las personas participantes utilizan un lenguaje inclusivo

| | Beti / Siempre | la beti / Casi siempre | Inoiz ez / Nunca |
|------------------------|----------------|------------------------|------------------|
| Emakumeak / Mujeres | | | |
| Gizonak / Hombres | | | |
| Ez bitarra/ No binario | | | |

Erabilitako irudiek, esperientziek, adibideek Genero-identitateen aniztasuna islatzen dute? /
Las imágenes, experiencias, ejemplos utilizados ¿Reflejan la diversidad de identidades de género?

| Beti / Siempre | Askotan / Muchas veces | Batzuetan / A veces | Inoiz ez / Nunca |
|----------------|------------------------|---------------------|------------------|
| | | | |

Sexistak al dira? Esteretipoak erabiltzen dute? / ¿Son sexistas, estereotipan?

| Beti / Siempre | Askotan / Muchas veces | Batzuetan / A veces | Inoiz ez / Nunca |
|----------------|------------------------|---------------------|------------------|
| | | | |

Parte-hartzea / Participación

Zenbat aldiz hitz egiten dute (adierazi makilatxoekin esku-hartzeen kopurua, dagokion lekuan) eta zenbat irauten dute beren esku-hartzeek? / ¿Cuántas veces hablan (señala el número de intervenciones con palitos, donde corresponda) y cuánto duran sus intervenciones?

| | Motza / Corta | Ertaina / Media | Luzea / Larga |
|------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| Emakumeak / Mujeres | | | |
| Gizonak / Hombres | | | |
| Ez bitarra/ No binario | | | |

Pertsona batek beste bat eteten badu edo hitza moztzen badio, adierazi: /
Si una persona interrumpe a otra o si le corta la palabra, indica:

| Nork egiten du / Quién lo hace | Nori egiten dio / A quién se lo hace | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------|------------------------|
| | Emakumeak / Mujeres | Gizonak / Hombres | Ez bitarra/ No binario |
| Emakumeak / Mujeres | | | |
| Gizonak / Hombres | | | |
| Ez bitarra / No binario | | | |

Dinamizatzaileek Parte-hartzean desorekak agertzekotan neurriak hartzen dituzte? /
Las dinamizadoras ¿Toman medidas correctoras en caso de haber un desequilibrio en la participación?

| Beti / Siempre | Askotan / Muchas veces | Batzuetan / A veces | Inoiz ez / Nunca |
|----------------|------------------------|---------------------|------------------|
| | | | |

Hala bada, mesedez, azaldu labur zertan dautzan /
Si es así, por favor, explica brevemente en qué han consistido

Hitzik gabeko hizkuntza eta paralenguajea / Lenguaje no verbal y paralenguaje

Alderik ikusi al duzu emakumeen/gizonen/ez-bitarren esku-hartzeetan (jarrerak, tonuak, adierazpenak, enfasia...)? / ¿Has observado diferencias en las intervenciones de mujeres/hombres/no binarios (posturas, tonos, expresiones, énfasis...)?

Balorazio orokorra / Valoración general

Publicaciones en medios de comunicación

«Utopiarik gabe, ez gara mugitzen»

Hezkuntzak gizarte eraldaketarako dituen gakoak eta erronkak izan ditu hizpide Menesesek Gasteizen eginiko kongresu batean. Adierazi duenez, beharrezkoa da «narratiba irekitzea».

Maria Paula Meneses ikerlariak (Maputo, Mozambique, 1963) Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren Biltzarrean parte hartu du, Gasteizen. Haren arabera, egitura «zurrunetatik» eta ikuspegi bakar batetik harago, beharrezkoa da utopiak sortzea. Egun, Coimbrako Unibertsitateko (Portugal) Gizarte Ikasketen Zentroan dabil lanean.

Nondik abiatua da zure gogoeta?

Hezkuntzak bizi duen krisietako bat gure munduko konplexutasun kulturala da. Jakin behar du beste jakintza batzuekin hitz egiten, eta ulertu behar du horien parte dela, ez dagoela leku hegemoniko batean kokatuta. Uste dut asko dugula ikasteko munduko beste esperientzia batzuetatik.

Era honetako kongresuak horretarako mugarri al dira?

Sari ezin dugu gure erreferentzietatik hitz egin, eta, beraz, batzar hauetan jakintzak eta esperientziak elkartzen dira, soilik aukera bakar bat ez dagoela ohartzeko. Izan ere, modernitatearen arazoetako bat da pentsatzea zentro bat dagoela, eta periferietakook hor esandakoari jarraitu behar diogula. Jakin behar da mundua osatzen dugunok askotarikoak garela; zerk batzen gaituen pentsatu behar da, eta desberdintasunetatik indarra egin.

Zeu mozambiketarra zara.

Bai, eta gogoan izaten dut ni natorren lekuan nola pentsatzen den. Hor dago *ubuntu* kontzeptua: «Ni naiz gu garelako». Ez da ahaztu behar komunitatea egin behar dela eta gu ere existitzen garela. Ikuspegi batetik zein bestetik ulertu behar da egoera. Hor da erronka utopikoa.

Erronka utopikoa?

Utopia bat norabide bat da. Horrelakorik ezean, ez gara mugitzen, eta horrek mugatu egiten gaitu. Miopia asko dago, batez ere iparraldean; aurreikuspenak egiten dira, aukerak ematen dira, baina ez dute arnasten uzten. Utopiak begirada zabala behar du izan, eta hezkuntza eraldatzaileak horretan pentsatu behar du. Are, gogoan izan behar da gauza batzuk ahoz aho transmititzen direla soilik, dena ez dagoela idatzita: agure bat hiltzen den baikoitzean, liburutegi bat hiltzen da.

Hor dago jakintzen garrantzia.

Zerk balio duen eta zerk ez zehazten duen ideia zientifikoarekin jarraituz gero, oker bat egiten ari gara. Ez dugu aintzat hartzen gauza txikietan ere badaudela ezagutzak; adibidez, amonaren jakintzetan. Gauza txikiagoei begiratu behar zaie. Ezagutza erai-ki behar da, eta pertsona guztiek prozesu horietan egiten dituzten ekarpenak identifikatu behar dira. Nire herrialdetik ikasi dut gauza horiei begiratzen.

Izan ere, arazo eta erronka guztiak ez dira globalak.

Globalaren kontzeptua da arazoa. Ipar Atlantikoko garai eta erreferentzia kulturelei buruz hitz egiten da, esportatu nahi da mundua ulertzeko modurik

onena bezala, eremu horren zentraltasuna sendotzeko asmoz. Hortik kanpo dagoen guztia narratibatik at gelditzen da, eta, beraz, beharrezkoa da zabaltzea. Ez dute gure gain lan egin behar, baizik eta gurekin. Hor erakunde globalak dira arazo.

Narratiba irekitzea da hezkuntzaren erronka nagusietako bat?

Formazio zurrunetatik harago, munduarekin harreman malguagoa izan behar du, libreagoa. Haurren

hausnarketak gogoan izan behar dira; hitz egiteko aukera emateaz gain, entzun egin behar zaie.

Medio: Berria

Egilea: Amaia Ramirez de Okariz Kortabarria

https://www.berria.eus/paperekoa/1891/040/001/2021-11-23/utopiarik-gabe-ez-gara-mugitzen.htm?utm_source=Twitter&utm_medium=Sare_sozialak_CM



Lía Pinheiro Barbosa: “Es esencial romper con el discurso del opresor y contar en las escuelas la otra versión de la historia”

La socióloga e investigadora brasileña ha visitado el País Vasco con motivo del V Congreso de Educación para la Transformación Social de Vitoria-Gasteiz.

Has recorrido muchos kilómetros para acudir a este Congreso de Educación para la Transformación Social, ¿por qué crees que es importante que existan espacios como este en los que se hable de una educación orientada no solo a enseñar sino también a transformar?

Después de más de un año encerrados es muy de agradecer el esfuerzo que han hecho las organizadoras para que podamos terminar 2021 celebrando un evento como este de forma presencial. Estos espacios son importantes para entender que todavía existen lógicas de opresión y que la educación juega un papel fundamental para deseducarnos de aquello que nos ha sido impuesto.

Hablas de la necesidad de luchar contra la llamada pedagogía del opresor, ¿en qué consiste?

Es un término que viene del discurso de Paulo Freire. Él comenzó a hablar sobre la pedagogía del oprimido para expresar que la ciudadanía latinoamericana originaria era un sujeto oprimido y que, como tal, para liberarse, debía construir sus propios caminos de descolonización. La pedagogía del opresor hace referencia a los mecanismos educativos que tiene la opresión para extender su discurso y valores coloniales. En el caso de América Latina, se ha apoyado en un orden colonial y capitalista que ha promovido no solo la expropiación de los territorios, sino también una jerarquía racial.

“En Brasil, los libros escolares nos cuentan que los pueblos indígenas no tenían alma y se volvieron personas civilizadas después de ser catolizados”

La pedagogía del oprimido aboga por una educación crítica. ¿Se trata de recordar y enseñar la otra parte de la historia o es necesario algo más?

Creo que ambas cosas van de la mano. La escuela oficial te cuenta la versión oficial. Por ejemplo, en Brasil nos cuentan que fuimos descubiertos por los portugueses en 1.500 y que los pueblos indígenas eran pueblos sin alma, que solo se volvieron personas civilizadas después de ser catolizados. Por increíble que pueda parecer eso es lo que te encuentras aún en los libros escolares. Esto evidencia que existe un dispositivo colonial dentro de la educación formal que reproduce las lógicas de la opresión. Siendo así, ¿cómo no va a existir un menosprecio al universo indígena, al campesino o a las poblaciones negras? Esos son los valores que nos enseñan. Es esencial romper ese discurso y comenzar a contar la otra historia, como lo están haciendo, por ejemplo, las escuelas del Movimiento Sin Tierra (MST) o las escuelas autónomas zapatistas. Pero también creo que eso no es suficiente. También es necesario formar sujetos políticos con conciencia crítica que sean capaces de desarticular esas lógicas de explotación.

¿La educación es lo que hace que surjan movimientos sociales de liberación o los movimientos sociales son por sí mismos sujetos educativos?

Creo que son en sí un sujeto pedagógico. Se piensan como constructores de conocimiento. Piensan su propia realidad y teorizan sobre ella. Los movimientos sociales reivindican la educación y el derecho a una escuela que no reproduzca los discursos oficiales, sino que siga otros métodos pensados desde una lógica propia e impartida.

Entonces, ¿el objetivo final es que esa forma de educar se convierta en la educación pública oficial a la que cualquier niño o niña pudiese acceder?

No necesariamente. Por ejemplo, las experiencias zapatistas quieren que su educación sea reconocida y

“Es necesario formar sujetos políticos con conciencia crítica que sean capaces de desarticular las lógicas de explotación.”

respetada, pero ni siquiera persiguen una certificación oficial. Sus escuelas autónomas se construyen a partir de un principio común en el que los promotores de educación son parte de la estructura del gobierno autónomo. El caso del Movimiento Sin Tierra sí que va más en esa línea. Reivindica que el Estado debe hacerse cargo de construir escuelas públicas dentro de las áreas rurales. Eso sí, quieren que los contenidos enseñados en esos centros dependan de ellos, porque consideran que son ellos quienes mejor entienden la idiosincrasia de estas zonas. Es lo que ellos llaman la Educación del Campo.

¿Y en qué consiste?

Es una educación del campo y en el campo. Del campo porque su matriz pedagógica tiene que estar vinculada al vínculo territorio-campesino y a las luchas campesinas. Y, en el campo, porque defiende ese derecho a ser educado en el campo desde la niñez y hasta que accedas a estudios universitarios. Garantizar esos dos principios es una obligación del Estado porque el dinero es público y como tal debe atender la demanda pública. Brasil es un país muy grande y aún queda mucho trabajo por hacer en ese sentido, pero en muchas zonas el MST ya ha conseguido construir escuelas rurales públicas donde el currículo es transversal a estos principios pedagógicos.

¿Cómo encaja esto en el rígido sistema educativo en el que los conocimientos adquiridos deben ser más o menos homogéneos de cara, por ejemplo, a acceder a los estudios universitarios?

En realidad, son escuelas públicas y los contenidos son similares a los de cualquier otra escuela. La diferencia es que, además de esa base nacional común, el movimiento añade otros ejes vincula-

dos a la realidad del campo y que enriquecen el proceso educativo. Además, precisamente porque son centros públicos, llegan a ellos niños y niñas procedentes de familias no vinculadas con la ideología del movimiento que, tras pasar por esas aulas, adquieren también esos valores anticoloniales, antirracistas, de inclusión...

Las mujeres han sido tradicionalmente las encargadas de la crianza y también en gran parte de la educación, que comenzaba en la casa. ¿Qué papel juegan en este proceso de educación crítica?

Han sido sujeto central de los movimientos y quiero recalcar el plural porque han tenido un rol fundamental en todas las luchas emancipadoras. Los movimientos sociales estaban al principio atravesados por el patriarcado y el machismo. En la mayoría de los movimientos las mujeres tuvieron que hacer primero una lucha interna para poder participar. Después, pudieron empezar también a construir una lucha por la igualdad que saliese hacia el exterior y se alinease con los objetivos de un proyecto político más amplio. Un caso muy notable es el de las mujeres zapatistas y la Ley Revolucionaria de Mujeres que estableció, entre otras cosas, su derecho de participación, de elegir con quien casarse, de decidir cuantos hijos querían tener, de educarse...

¿A qué crees que se debe que se produjera este avance del feminismo dentro los movimientos sociales de liberación?

Es una concepción de feminismo comunitaria, indígena y campesina. La mayor parte de los pasos que han dado los movimientos sociales han sido posibles gracias al papel de las mujeres. Ellas tuvieron la necesidad de reivindicar y también de teorizar sobre su situación y condición para poder comprenderla. Solo una vez entiendes el por qué estás donde estás y el porqué de tus opresiones, eres capaz de empezar trazar el camino para liberarte de ellas. Eso es lo que ha posibilitado la mayor parte de los avances.

Medio: Hordago

Autora: María Aneiros

www.elsaltodiario.com/educacion/liapinho-barbosa-es-esencial-romper-con-el-discurso-del-opresor-y-contar-en-las-escuelas-la-otra-version-de-la-historia



“Estamos en una doctrina del shock que aprovecha cada embestida para atornillar el neoliberalismo”

Marta Pascual, profesora y activista en Ecologistas en Acción, considera que “recuperar la calle tiene un significado profundo y para mucha gente está suponiendo una especie de renacer”.

La educación y el ecofeminismo son los dos ejes que **Marta Pascual** conjuga en su trabajo como profesora de Formación Profesional (FP) en Madrid y en su labor activista en Ecologistas en Acción, Feministas por el Clima y la Comisión del 8M. En esta entrevista, realizada durante el [V Congreso de Educación para la Transformación Social / Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren V. Biltzarra](#), que se celebró en Gasteiz entre los días 18 y 20 de noviembre, habla de cuestiones como los impactos que la pandemia ha causado en la vida de muchas mujeres, la articulación entre la ciencia mecanicista y los conocimientos ancestrales o la importancia del pensamiento crítico para transformar la educación.

Hace ya mucho tiempo que los movimientos ecologista y feminista denuncian la insostenibilidad del sistema capitalista, ¿cuáles son esas grandes dificultades y desigualdades?

El punto de partida es la falta conciencia acerca de cuáles son las condiciones materiales del planeta y que se suman a las condiciones sociales de desigualdad. Los condicionantes de exclusión están repartidos de manera desigual atendiendo a los ejes de género, clase, raza y procedencia, y se pueden intensificar con la creciente escasez de recursos básicos, materiales y energía. Eso ya está pasando. El cambio climático es indiscutible y se están formando cuellos de botella en el acceso a determinados recursos necesarios para mantener nuestra forma de vivir. Tenemos dos caminos: o la polarización, que deja a millones de personas fuera; o el reparto y la transición, para la que necesitamos un esfuerzo muy grande desde el poder político y económico y, por supuesto, desde los movimientos sociales.

¿Por qué es preferible hablar de ecofeminismo como un único movimiento en lugar de diferenciar entre ecología y feminismo?

El ecofeminismo hace una denuncia de un sistema que ataca y desprecia tanto la tierra como los cuerpos de las mujeres. Si miras despacio cuáles son las estrategias capitalistas, patriarcal y colonial, te das cuenta de que son similares. El ecofe-

minismo lucha contra la cultura de la “dueñidad”, de creerse dueño de la tierra, de los cuerpos, de las aguas... Con una sola lucha se enfrenta a esa forma violenta de entender y relacionarse con el entorno. Ese hilo cuerpo-comunidad-tierra es un continuo y el ecofeminismo apunta a entender que somos tierra, que la tierra está hecha de gente y que somos por lo tanto comunidad. Propone que, como esa práctica de apropiación es un enemigo común, luchemos en conjunto contra ella desde movimientos sociales que pueden trenzarse porque tienen objetivos sinérgicos y que buscan como fin último la dignidad de lo vivo.

¿Está más naturalizada esa transversalidad entre ecología y feminismo en otros lugares, como por ejemplo en algunos puntos de América Latina?

Cuanto más urbanizado está un territorio y cuanto más lejos tenemos los procesos agrícolas y los ciclos de la tierra, más ignorantes somos con respecto a la necesidad de esas condiciones biofísicas que se relacionan con la vida y con respecto al arrase de esos territorios. Si vives al lado de un vertedero sabes lo que es la basura, pero si vives lejos de él y no la ves es mucho más difícil que seas consciente de lo que son realmente esos residuos. Hay mucha población campesina que nunca ha dejado de entender que los suelos son parte de su vida, no como algo de lo que apropiarse, sino como una acompañante o una hermana. Es mucho más fácil que esas personas reaccionen cuando se les

planta delante una grúa para arrasar el bosque o una empresa minera. Aquí de momento eso es algo que tenemos más lejos, pero ya hay prácticas y experiencias ecofeministas.

¿Crees que posible conciliar la confianza en la ciencia con los conocimientos ancestrales?

Frente a una visión más holística, en un momento de la historia ganó una ciencia mecanicista, que reduce el número de variables porque es lo más fácil. Esta ciencia mecanicista es muy incompleta y se le escapan muchas cosas, pero tiene la pretensión de comprensión global. Sin embargo, pienso que tiene que volverse un poco más humilde, reducir su prepotencia y reconocer los límites, las dudas. Esa otra ciencia más holística se ha desarrollado de manera menos sistemática en muchas sociedades. Los saberes ancestrales tienen una solidez basada en la práctica durante siglos que debería reconocerse. Ya ocurre algo parecido, en realidad, porque la ciencia mecanicista va a buscar medicamentos a las comunidades indígenas. Sabe de ese conocimiento ancestral y se lo apropia para el mercado, pero no lo reconoce, no establece puentes. Lo que sabemos de los conocimientos ancestrales es que han permitido vivir y pervivir en la tierra y mantener los ecosistemas vivos. Lo que sabemos de nuestro sistema científico es que nos está mandando a una situación de desequilibrio y de escasez que es un gran peligro.

¿Qué aporta el ecofeminismo al internacionalismo más clásico, como, por ejemplo, a los comités de solidaridad?

Los comités de solidaridad ponen el foco en las grandes diferencias norte sur y en ese capital que está arrasando las vidas de la gente en ese proceso de apropiación ejercido desde el norte global. El ecofeminismo amplía y complejiza el objetivo del internacionalismo, añade a ese mapa cuestiones como el contexto material en el que vivimos y la distribución de los recursos y de la energía, así como la necesidad de que la estrategia a seguir tenga como punto de partida la protección de las personas vulnerables.

Con la llegada del coronavirus se habló mucho de la vulnerabilidad y de la necesidad que teníamos unas personas de otras para poder vivir, pero parece que ahora se está volviendo al individualismo.

Paradójicamente, cuando la pandemia nos confinó vivimos un momento de esperanza. Hubo una especie de flash de esa conciencia de que la huma-

nidad necesita de esa otra humanidad. De pronto era muy visible esa idea de que nos necesitábamos unas personas a otras, llegó ese disfrute de la solidaridad de poder ayudar a una vecina, montar comedores, ponernos a repartir comida... ¿Qué ha pasado después? Creo que el mercado y todos los fondos de recuperación han estado ahí para volver a llevarnos al redil de la economía convencional. En lugar de desarrollar esas estrategias comunitarias y colectivas que empezaban a ser nacientes y que se podrían haber ensanchado, se ha hecho lo contrario. Creo que estamos dentro de una doctrina del shock que aprovecha cada embestida que dé la crisis para atornillar más el sistema neoliberal.

La pandemia, y sobre todo el confinamiento, han afectado a muchos movimientos sociales, que al no poder reunirse paralizaron en mayor o menor medida su actividad. Parece que está costando recuperar el ritmo. ¿Esto se ha notado en el movimiento feminista?

Mi experiencia personal es justo la contraria, aunque creo que ha sido un caso puntual y no algo general. Durante el confinamiento la actividad de los colectivos en los que estoy se intensificó, juntándonos de manera virtual. Nosotras hemos resistido a los encuentros *online*, pero sabemos que la presencialidad, el cara a cara, es uno de nuestros grandes poderes. Recuperar la calle, volver a vernos, tiene un significado profundo y para mucha gente está significando una especie de renacer. La virtualidad no ha hecho demasiado favor al feminismo porque el movimiento sabe que el vínculo y el contacto directo, el cuidado, la atención y la escucha son herramientas que nos humanizan y nos juntan. Yo confío en el reencuentro.

Para algunas mujeres el confinamiento significó un gran aumento de la carga de trabajo doméstico y de cuidados, y, para otras, conllevó verse de repente encerradas en casa junto a su agresor. ¿Se han ido resolviendo estas situaciones?

Algunas personas que trabajaban en puntos de atención a la violencia me decían durante el confinamiento que no tenían muchas llamadas, pero que, cuando se abrió, empezaron a sonar los teléfonos. Se destaparon situaciones de violencia del tipo "tú de aquí no te mueves, te he tenido encerrada y sometida y ahora que sales a la calle te me escapas". Para la violencia machista el confinamiento fue un regalo. Por otro lado, recuperar el empleo presencial ha restituido a muchas mujeres, que han podido volver a separar el espacio familiar y doméstico del laboral, porque el encierro significó hacer una doble jornada de forma simultánea.



También he percibido que hay muchas mujeres que están viviendo ahora situaciones de ansiedad y desequilibrios desencadenados al inicio de la pandemia. Es complicado atajarlo con el sistema público que tenemos.

Las escuelas no fueron una actividad considerada esencial, aunque en los medios se hablaba mucho de ellas. ¿Cómo crees que impactó y continúa impactando la pandemia en el ámbito educativo?

Creo que se está aplicando la doctrina del *shock* también aquí. Se ha aprovechado la digitalización y la semipresencialidad del año pasado para incrementar mucho el peso de las tecnologías en la educación. Amazon, Apple y otras grandes empresas están metiendo la mano hasta el fondo en el ámbito educativo. Por otro lado, hemos sido conscientes de que la reducción de las ratios cambiaba brutalmente la educación, es decir, vimos cómo un

grupo pequeño es un grupo humano, cercano, con lo que te puedes vincular. Ahí está la demanda de reducir las ratios, aunque la nueva ley educativa no lo contemple. Pienso también que el profesorado ha sido consciente de las dificultades concretas del alumnado, de los problemas de acceder no solo a un ordenador, sino también a una casa caliente, a unas condiciones de tranquilidad para estar en una habitación. Ha sido consciente del alumnado como personas, con una vida material, y esto es algo que veo como una ganancia.

Los medios de comunicación han descrito estos meses a la juventud como egoísta e insolidaria. En el dilema de Matrix, al que has hecho referencia en algunos textos, ¿qué ha escogido la juventud: ignorancia o conocimiento?

La gente joven elige saber. Obviamente, cuando tienes 15 o 20 años, tienes ilusión por el disfru-

te, por la gente, por la relación, y eso me parece profundamente saludable. Sin embargo, me parece que la gente joven es consciente de manera mucho más clara que las personas adultas de que estamos ante una realidad oscura. A veces las personas adultas miramos para otro lado, al menos de manera intermitente. Hablo también de gente joven de familias que podríamos considerar poco concienciadas, quizás con menor acceso a determinada información. Hace poco pregunté en una clase de FP básica cómo veían su futuro y me dijeron claramente que esto va a ir a peor. Puede que no tengan un conocimiento concreto de cuáles son los elementos que hacen que vaya a ir a peor, ni, sobre todo, de cómo podemos hacer para que no se vaya a peor, pero lo saben. Tenemos mucha responsabilidad desde la educación: tenemos que contar qué está pasando de verdad, señalar responsables. Se nos impone una mirada individualista como propuesta de sostenibilidad, como, por ejemplo, si reciclamos o no los botes, cuando es una patraña.

¿Cómo imaginas una escuela en la que los principios ecofeministas sean la base?

Imagino algo así como unos “centros sociales educativos”. La escuela, ahora mismo, está ocupándose del conocimiento, pero también se construyen cosas, se hacen propuestas para los barrios, por ejemplo. A esto hay que añadir otra función esencial, que es atender las vidas de las personas que llegan a veces con carencias importantes de partida, como carencias nutricionales, problemas de vivienda u otros recursos básicos. Se podría construir una escuela más integral, con una comunidad, un equipo que atienda a la construcción cultural y dé herramientas prácticas. Creo que una

escuela deseable es una escuela que nos ayude a hacer una lectura contrahegemónica del mundo, que nos desmonte todas las mentiras que nos han contado y que nos enseñe a repartir y a enfrentar a los abusos, a los malos, tanto a los próximos como a los que están por arriba, a cuidarnos y a ayudarnos mutuamente, que nos enseñe a hacer cosas para vivir de verdad. En la educación secundaria la fragmentación es un gran problema, porque se requiere una coordinación mucho mayor, quizás en primaria es más sencillo lanzar propuestas integrales. Pero también es cierto que dentro del aula el profesorado tiene un espacio de libertad que es real. Desde Ecologistas en Acción estamos intentando incorporar contenidos ecosociales a los currículos y en los decretos de enseñanzas básicas, porque creemos que en el momento en el que hay un currículo que nombra ciertas cosas, hay más profesorado que va a actuar. Hace falta que al profesorado le cale la necesidad de una educación ecofeminista, que cuide también a las personas y que hable en plural, algo que para mí es una de las grandes carencias de este sistema educativo. Se habla de objetivos individuales, pero no de comunidad educativa, de grupo, de necesidades colectivas.

Medio: Pikara Magazine

Autora: Andrea Gago Menor y María Aneiros

www.pikaramagazine.com/2021/12/estamos-dentro-de-una-doctrina-del-shock-que-aprovecha-cada-embestida-que-de-la-crisis-para-atornillar-mas-el-sistema-neoliberal/



María Paula Meneses: «Geure burua ezagutzen eta besteen jakintzak aitortzeko bideak bilatzen berrikasi behar dugu»

Mozambikeko ikertzaileak Hegoak antolatutako Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren V. Biltzarrean hartu zuen parte

María Paula Menesesek Maputon egin zuen bigarren hezkuntza (Mozambiken). San Petersburgoko Unibertsitatean (Errusia) historiako maisutza eskuratu zuen, eta Rutgersko Unibertsitatean (AEB), antropologiako doktoretza. Eduardo Mondlane Unibertsitatean (Mozambike) hasi zuen bere karrera, 1989an, eta, 2004an, ikertzaile gisa jardutera joan zen Coimbrako Unibertsitateko Gizarte Ikerketen Zentrora. Eskolak ematen ditu han, zenbait doktoretza-programatan. Gaur egun, Gizarte Ikerketen Zentroko ikerketa-koordinatzailea da. Horrez gainera, Mozambikeko zenbait unibertsitatetako irakasle ere bada.

Aktiboki hartzen du parte elkarrekiko ikaskuntzan oinarritutako trebakuntza-jardueretan; pertsona hezitzaileen eta ikasleen arteko bereizketa konbentzionala gainditu nahi du, elkarrengandik ikasteko eta “ezagutzaren ekologiarekin” lotutako ideietatik abiatuz. Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren V. Biltzarrean hartu du parte, eta ‘Utopiak ekintzan eraikitzen: Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren erronkak’ izenburuko txostena azaldu.

Lehenengo galdera nahitaezkoa da. Gizarte-eraldaketarako tresna bat al da hezkuntza?

Hezkuntzak baditu zenbait dimentsio, eta haietatik garrantzitsuenetako bat da gure burua gizaki gisa ezagutzea; gainditu beharra dago batzuek ez dakitelako eta zibilizaziora ekarri behar ditugulako ideia. Nire ustez hori da gaur egun munduak duen arazoetako bat: geure posizioetan geure burua desberdintzat aitortzen desikasi dugu. Eta, horren ondorioz, geure burua aitortzeko eta besteen jakintzak aitortzeko bideak bilatu beharrean aurkitzen gara. Geure burua ezagutzen berrikasi behar dugu.

Zure txostenean adierazi duzu Hegoalde globalaren ezagutzen jabe egin dela Iparralde, unibertsaltasun bertikal hori apurtu beharra dagoela...

Bereziki ilustrazioaren garaian ezarri zen logika zentzugabe samar baten parte da hori; izan ere, orduan ezarri zen ideiarekin arabera, ezagutza gizarte-harremanen ondorioa da eta Iparraldearen ezagutza hori zibilizazio-eredu bihurtu zen. Horrenbestez, gainerakoaren jabe egiten da, berea balitz bezala hartuz, edo, bestela, baztertu egiten du eta tokiko balio gisa bakarrik hartzen du aintzat. Horrela, alferrik galdu da esperientzia eta ezagutza asko. Uste dut hori oso agerikoa dela nire kontinenteaz hitz egitean; kontinenteari buruz hitz

egiten da eta ez kontinentearekin; iraganeko ideia kolonialak errepikatzen dira.

Kolonialismoa iraganeko zerbait dela jotzen dugu, baina gaur egun ere hortxe dago...

Errealitate bat da, kapitalismoaren parte dena; dependentzia-erlazioak sortzen dituena, baina herriartasuna aintzat hartuta. Langile bat zanpatuta egon daiteke, baina baditu eskubideak logika kapitalistaren barnean. Hirugarren mundutik datorren langile batek, ordea, ez du eskubiderik, ez zaio uzten herritar izatearen baldintza horretan sartzen; horixe da gaur egun dugun arazoa, eta eredu kapitalistak agerian uzten diguna, nahiz eta munduko hainbat tokitan espezifikotasunak izaten jarraitzen duen.

Nork bere historia propioa kontatzeko boterea (berriz) konkistatzeko, adierazpide garaikideen jatorriaren inguruko elkarrizketa kritiko bat egin behar da; zalantzan jarri behar dira kolonialismoarekin lotutako kontzeptuak...

Nire ustez, Errusiar Inperioa amaitu zenetik ez da autonomia eta autodeterminazioaren aldeko borroka irakurketa zuzenik izan, eta hori Europaren gaiarekin eta Bigarren Mundu Gerrarekin geratu zen agerian. Armada aliatuetako soldadu asko kolonietatik zetozen, beren herrien autodetermi-

nazioa eta emantzipazioa lortuko zutelako promesari helduta; baina gero ez zen halakorik izan. Eta horrexegatik sortu ziren ondorengo protestak eta gerrak, bete gabeko promesa bat izan baitzen eta aliatuek ez baitzuten ulertu inperioen garaia amaierara iritsia zela.

Horrekin lotuta, ezagutzarekin injustizia bat gertatu da, desparekotasun kognitibo bat...

Oso kezkatuta nago singularrarekin eta besteen plural adjektibatuekin. Alegia, alde batetik, filosofia daukagu, eta, bestetik, filosofia txinatarrak, filosofia indianoa, filosofia afrikarra, etab. Badirudi filosofia Europakoa bakarrik dela, eta gainerakoak kontzeptu horretatik kanpo geratzen direla. Eta kontua da ezagutza sortzea elkarrekin solastatzen diren tokien artean; izan ere, ezinezkoa da berdintasun potentzial batean elkarrekin egotea, nondik gatozen aitortu gabe. Oso prozesu konplexua da, estatu-nazio baten hezkuntza hezkuntza bakarra baita, eta ez ditu ezagutza horiek guztiak biltzen.

COVID-19aren aurkako txertoen banaketa ere aipatu zenuen, desparekotasun horren paradigma gisa.

Hori zenbait mailatan frogatu zen. Pandemiaren arazoak eztanda egin zuen, arazoa Iparraldean ardatzu zenean. Hiesarekin, adibidez, saiakera egin zen azaltzeko arazo hori ez zegokiola Iparraldeari eta, gainera, epidemia guztiak Hegoaldean daudela. Bestalde, OMEk arazoa konpontzeko izan zuen ikuspegia Iparralderako bakarrik izan zen baliagarria, baina ez munduaren zatirik handienerako. Toki askotan, haurrak etxean daude, eskolara joan ezinik, eta irakasleek astean behin bidaltzen dizkiete egitekoak. Erlazio hori apurto da; hezkuntza egoia jasotzeko kondiziorik ez dute, etxeetan ez dago ordenagailurik... Munduaren zatirik handienez errealak ez den gizarte baterako dimentsionatu zen arazoa. Eta txertoari dagokionez, hobe izango zatekeen patenteak irekitzea eta txertoak (gizateria bizirik irauteko ondasuna) hainbat tokitan ekoitzi ahal izateko kondizioak sortzea.

Nola definituko zenuke “ezagutzaren ekologia” terminoa?

Mundua giza talde guztien ezagutzaz osatuta dagoela aitortzeko saiakera bat da; aitortu behar da ezagutza horiek talde horietarako direla baliozkoak, beren esperientziaren ondorio baitira, baina guztiak osagabeak direla, testuinguruarekin lotutako kondizioen araberrakoak baitira. Horregatik da hain garrantzitsua elkarrengandik ikastea eta ez baztertzeari beste testuinguru batzuetatik eskura

ditzakegun ekarpenak. Zenbait gauzaren artikulazio bat da: elkarrizketa, bizikidetzak, entzute sakona eta, bereziki, arazoak konpontzeko aukerak eta ezagutza erabilgarria partekatzea.

Hegoalde globalaren ezagutza balioetsi beharko litzateke.

Hegoalde globala ez da kontzeptu geografiko bat, epistemikoa da; Ierro abismalaren bestaldean dagoena dela esaten dugu. Iparralde globala bertikalki proiektatzen da ezagutza baliagarriagoarekin, eta besteek tokiko balioa baino ez dute, haien zatia da eta ez gizateriarentzat. Erronka garrantzitsua da ulertzea mundu guztiak sortzen duela ezagutza.

Zein dira hezkuntza post-abismal baterako proposamenak?

Hezkuntza post-abismala, batez ere, esperantza eta erantzukizuna ematen digun hezkuntza bat da. Bada mundu bat gure erantzukizun kolektiboaren mende dagoena, baina mundu hori ez da gizakiena bakarrik, bizitoki dugun etxe-lur bat da, eta horregatik arduratsu izan behar da etxe-lur horrekin. Eta horrek adierazten du modu jasangarri batean pentsatu behar dugula. Sustraietatik pentsatzen irakatsi behar da. Irakasteko modua aldatu beharra dago; irakasleak komunikazioa erraztuko duen pertsona izan behar du gehiago. Bestalde, herritar globalagoak eraikitzeko erronka daukagu; ezagutza horiek guztiek hezkuntza-programen parte izan behar dute.

“Elkarren artean hitz egiten badugu bakarrik lortuko dugu deskolonizatzea”. Utopia edo errealitatea?

Nire ustez, errealitate bat da, horixe gertatu baitzen Afrikako kontinenteko toki askotan. Historiarik ez zegoen kolonia bateko kide izaten abiarazi nuen nire hezkuntza-ibilbidea, eta, iraultzaren ondoren, historia sartu zen, Mozambikeko literatura, eta hori deskolonizatze modu bat izan zen. Konexio globalak zituen eskualde batekoak ginela ikusten hasi ginen, eta beren esperientzia ekarri ziguten beste toki batzuetako pertsonen kolaborazio asko izan genituen.

Medio: Campusa UPV/EHUren hedabide elektronikoa

www.ehu.eus/en/-/mar%C3%ADa-paula-meneses-geure-burua-ezagutzen-berrikasibehar-dugu

María Paula Meneses: «Tenemos que reaprender a conocernos y a reconocer los saberes de los demás»



La investigadora mozambiqueña participó en el V Congreso Educación para la Transformación Social organizado por Hegoa.

María Paula Meneses completó la educación secundaria en Maputo (Mozambique). Tiene una maestría en historia obtenida en la Universidad de San Petersburgo (Rusia) y un doctorado en antropología por la Universidad de Rutgers (EEUU). Inició su carrera en la Universidad Eduardo Mondlane (Mozambique) en 1989 y, en 2004, se trasladó como investigadora al Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad de Coímbra donde imparte docencia en varios programas de doctorado. Actualmente es coordinadora de investigación en el CES. Paralelamente, es profesora en varias universidades de Mozambique.

Participa de forma activa en actividades formativas basadas en el co-aprendizaje, buscando superar la distinción convencional entre las personas educadoras y estudiantes a partir de las ideas de aprendizaje recíproco y “ecología del conocimiento”. Ha participado en el V Congreso Educación para la Transformación Social con una ponencia titulada ‘Construimos utopías en la acción: retos de la Educación para la Transformación Social’.

La primera pregunta es obligada. ¿Es la educación una herramienta para la transformación social?

La educación tiene varias dimensiones y una de las más importantes es conocernos como humanos, es ir más allá de la idea de que unos no saben y tenemos que traerlos a la civilización. Creo que ese es uno de los problemas que hoy tiene el mundo, que hemos desaprendido a reconocernos como diferentes en nuestras posiciones. Eso nos lleva a que tenemos que encontrar caminos para reconocernos y reconocer los saberes de los demás. Hay que reaprender a conocernos.

Habló en su ponencia de la apropiación por el Norte de los conocimientos del Sur global, que hay que romper ese universalismo vertical...

Eso es parte de una lógica un poco absurda que se instaló sobre todo con la Ilustración, que instauró la idea de que el conocimiento es fruto de las relaciones sociales, y que ese conocimiento del Norte se convirtió en ejemplo de civilización. Así, se apropia del resto como suyo o, si no, es descartado y solamente se tiene en cuenta como valor local. De esa forma se desperdicia mucha experiencia y conocimiento. Creo que eso está muy presente cuando se habla de mi continente, se habla sobre el continente y no con el continente, reproduciendo ideas coloniales del pasado.

Tenemos una imagen del colonialismo como algo del pasado, pero ahora sigue existiendo...

Es una realidad que es parte del capitalismo, que crea relaciones de dependencia, pero con reconocimiento de ciudadanía. Un obrero puede estar oprimido, pero tiene derechos dentro de la lógica capitalista. Pero un trabajador que viene del tercer mundo no tiene derechos, no se le permite entrar en esa condición de ciudadano y ese es el problema que tenemos hoy en día, y que nos muestra el modelo capitalista que sigue con sus especificidades en diferentes partes del mundo.

La (re)conquista del poder de narrar la propia historia tiene que pasar por un diálogo crítico sobre las raíces de las representaciones contemporáneas, cuestionando conceptos asociados al colonialismo...

A mi juicio, no hubo una lectura correcta de la lucha por la autonomía y la autodeterminación desde el fin del Imperio ruso, que se destacó con la cuestión europea y la Segunda Guerra Mundial. Muchos de los soldados de los ejércitos aliados procedían de las colonias bajo la promesa de una

autodeterminación y emancipación de sus pueblos que luego no ocurrió, y fue por ello por lo que se produjeron protestas y guerras posteriores, porque fue una promesa incumplida y no entendieron los aliados que ese tiempo de imperios había llegado al final.

En ese sentido, se produce una injusticia del conocimiento, una desigualdad cognitiva...

Me preocupa muchísimo el singular y los plurales adjetivados de los otros. Es decir, tenemos filosofía y luego tenemos filosofía china, filosofía india, filosofía africana, etc. Es como si la filosofía fuera europea y las otras quedan fuera de ese concepto. Y la cuestión es crear el conocimiento entre lugares que dialogan entre sí, porque no es posible estar juntos en una potencial igualdad sin reconocernos de dónde venimos. Es un proceso muy complejo porque la educación de un estado-nación es una educación única que no logra integrar esos conocimientos.

Habló también del reparto de vacunas contra la COVID-19 como paradigma de esa desigualdad.

Eso se demostró en varios niveles. El problema de la pandemia explotó cuando se focalizó en el Norte. Con el sida, por ejemplo, hubo un intento de explicar que el problema no era del Norte y, además, todas las epidemias están en el Sur. Por otro lado, la visión de la OMS para solucionar el problema funcionó para el Norte, pero en la gran mayoría del mundo no. Hay muchos lugares donde los niños están en sus casas sin poder ir a la escuela y los profesores les pasan las tareas un día a la semana. Se ha roto esa relación, no disponen de las condiciones necesarias para mantener la educación adecuada, no hay ordenadores en las casas... La dimensión del problema fue pensada para una sociedad que no es la real en la mayor parte del mundo. Y con la vacuna, hubiera sido mejor abrir las patentes y crear las condiciones para que las vacunas, que son un bien para la supervivencia de la humanidad, se hubieran producido en diferentes lugares.

«Hay que crear conocimiento con el dialogo entre lugares en situación de igualdad»

¿Cómo definiría el término “ecología del conocimiento”?

Es un intento de reconocer que el mundo está hecho de conocimientos de todos los grupos humanos y hay que reconocer que esos conocimientos tienen validez para esos grupos, porque son el fruto de su experiencia, pero que todos son incompletos porque responden a condiciones contextuales. Por eso es tan importante aprender los unos de los otros y no desperdiciar los aportes que podemos tener de otros contextos. Es una articulación de diálogo, de convivencia, de escucha profunda y, sobre todo, de compartir posibilidades, de conocimiento útil para resolver problemas.

«Es un reto importante comprender que todo el mundo produce conocimiento»

Habría que poner en valor el conocimiento del Sur global.

El Sur global no es un concepto geográfico, es epistémico, es lo que nosotros decimos que está al otro lado de la línea abismal. El Norte global se proyecta verticalmente con el conocimiento más válido y los otros solo tienen valor local, es para ellos y no para la humanidad. Es un reto importante comprender que todo el mundo produce conocimiento.

¿Cuáles son las propuestas para una educación pos-abismal?

Una educación pos-abismal es sobre todo una educación que nos da esperanza con responsabilidad. Hay un mundo que es nuestra responsabilidad colectiva, pero ese mundo no es solamente de humanos, es una casa-tierra que habitamos y por eso hay que ser responsables con esa casa-tierra. Y eso implica que debemos pensar de una forma sostenible. Hay que enseñar a pensar desde las raíces. Hay que cambiar nuestra forma de enseñar, el profesor ha de ser más un facilitador de comunicación. También tenemos el reto de construir una ciudadanía más global, que todos esos conocimientos sean parte de los programas educativos.

“Solo podemos descolonizarnos si hablamos los unos con los otros”. ¿Utopía o realidad?

Creo que es una realidad porque eso pasó en muchas partes del continente africano. Yo empecé mi educación formando parte de una colonia donde no había historia propia y, tras la revolución, se introdujo la historia y la literatura de Mozambique, y eso fue una forma de descolonizarnos. Comenzamos a ver que pertenecíamos a una región con conexiones globales y tuvimos muchas colaboraciones de personas de otros lugares que nos aportaron su experiencia.

Medio: Campusa UPV/EHUren hedabide elektronikoa

www.ehu.eus/en/-/mar%C3%ADa-paula-meneses-geure-burua-ezagutzen-berrikasi-behar-dugu



Más apariciones en medios:

www.congresoed.org/post-congreso/articulos-medios-comunicacion/

“Educación crítica: de la utopía a la práctica”

Entrevista a Juan José Celorio

El V Congreso de Educación para la Transformación social supuso tres días de intensa actividad durante los cuales más de 350 personas de diversos ámbitos (movimientos sociales, Universidad, ONGD, sindicatos, etc.) dialogaron sobre qué tipo de educación necesitamos para avanzar hacia la construcción de “un mundo donde quepan muchos mundos”.

El evento culminó con una emotiva clausura donde el profesor activista Juan José Celorio fue reconocido por su extensa labor en el Movimiento por la educación para la transición emancipadora. Celorio, que forma parte del Equipo de Educación de Heogo desde 1989, ha contribuido significativamente al pensamiento y los aportes que han reorientado los enfoques de la educación crítica (desde la Educación para el Desarrollo hasta la Educación para la Transformación Social).

Bajo estas líneas, una breve entrevista realizada a nuestro compañero recoge algunas de las reflexiones que motivan su lucha (nuestra lucha) por la educación emancipadora y nos invitan a seguir construyendo utopías de futuros vivibles.

¿Por qué es fundamental la educación crítica?

Las preocupaciones por el futuro están calando cada vez más en la conciencia ciudadana, sin embargo, están demasiado lejos todavía de la intensidad y omnipresencia necesaria para resistir al sistema actual y sus nefastas consecuencias en la vida de las personas y el propio planeta. Es ahí donde la educación crítica resulta fundamental porque tiene el poder multiplicador necesario para producir una movilización ciudadana transformadora.

¿Crees que las múltiples crisis que nos asolan han generado una mayor movilización?

Bueno... En las primeras décadas del siglo XXI aumentó la conciencia de la urgente necesidad de una transición del modelo in-civilizatorio creado por la modernidad capitalista y exacerbado en su fase globalista. El escenario del presente siglo ofrece una perspectiva peligrosamente crítica según auspicios de la ciencia, pero también desde las perspectivas y temores de sectores de la ciudadanía cada vez más amplios. La crisis del cambio climático, las perspectivas que anuncian la extensión de mortales pandemias incontroladas y quizá incontrolables (en las que el covid-19 habría

sido solo un primer aviso), la incierta transición del insostenible modelo energético basado en el petróleo, el aumento de la desigualdad entre sociedades y en el interior de estas, la extensión de hambrunas y empobrecimiento... En fin, un conjunto de tendencias y fenómenos dramáticos que se cruzan y agudizan con sufrimientos personales y colectivos que el modelo capitalista, desde sus estructuras de violencia patriarcal, colonialista, extractivista y productivista impone a cuerpos, colectivos, comunidades y territorios en un amplio y complejo sistema de vulneraciones de derechos humanos, económicos, sociales y culturales.

Es evidente que estamos ante una crisis civilizatoria...

Más aún. Se cruzan evidencias de que el modelo capitalista dominante conduce a personas, pueblos, ecosistemas y a la propia vida, en general, al colapso de la civilización. Y esto no es una realidad a largo plazo, sino que está en el horizonte inmediato. El Antropoceno, caracterizado por la profundización de la huella ecológica humana, puede ser la fase de la historia del planeta más corta y trágica por su dramático efecto destructor.





Todas estas cuestiones están avanzando e impactando también en la preocupación de la conciencia ciudadana, por supuesto. Por ejemplo, están cada vez más presentes en los escenarios mediáticos, en el mundo artístico y de la creación, en los propios movimientos sociales.

¿Podemos decir que ha aumentado la preocupación, pero no la movilización?

Aumenta la preocupación y la protesta. Sin embargo, están demasiado lejos todavía de la intensidad necesaria para resistir a la omnipresencia y al poder de la cultura hegemónica según la cual “todo debe y puede seguir igual”, “el sistema se puede mantener como única alternativa”, “las crisis se podrán superar con recetas científico/tecnológicas”. Estas percepciones provocan miedo ante cualquier alternativa y/o innovación que generen ruptura con el sistema hegemónico actual. Son señaladas como “escenarios de incertidumbres apocalípticas”. El discurso hegemónico impone que todo cambio social no controlado desde el *status* dominante es aterradoramente peligroso. La conexión presente/pasado/futuro de las sociedades se convierte así en un escenario de lucha frontal en todos los ámbitos, pero especialmente en el escenario cultural y del aprendizaje de identidad social colectiva entre quienes llaman al cambio frente a los peligrosos escenarios, y quienes son inducidos, desde una amable complacencia, a mantener las peligrosas tendencias actuales.

Ante esta dramática perspectiva, ¿qué papel tiene la educación emancipadora?

Creo que existen tres cuestiones claves y urgentes que el movimiento de educación emancipadora debe resolver en un futuro inmediato, tanto en los escenarios locales como en los globales. Por un lado, extender el aprendizaje de incertidumbres liberadoras, y, por otro lado, extender la conciencia y la práctica educativa emancipadora de agencias que promueven el cambio social. Por último, promover la democratización del poder, a través del empoderamiento de la gente como constructora de futuro.

Vamos por partes... ¿qué implica “extender el aprendizaje de incertidumbres liberadoras”?

Un urgente cambio en la conciencia de la cultura ciudadana. Pasar de la “conciencia suicida” que trata de mantener el modelo actual y pasar a la “incertidumbre liberadora” que aboga por la necesidad de transición y cambio social.

Se hace necesario un proceso de lucha y resistencia crítica a la hegemonía de la “certidumbre reproductivista” por ser un mecanismo sociocultural que desarrolla inercias y consolida a los poderes que nos llevan al colapso de la civilización y de la propia vida, al estallido y conexión de las crisis.

La resistencia crítica no sólo debe mostrar y profundizar en la conciencia social los riesgos críticos de “no hacer nada”, sino que tiene que mostrar que hay alternativas, caminos nuevos a transitar, experiencias a extender, rutas que pueden llevar a la humanidad y al planeta a enfrentar las crisis con salidas justas y civilizatorias. Extender y revisar críticamente que otro futuro alternativo es posible y que este puede ser construido por quienes somos sujetos de la historia y de la vida. Se trata de una tarea urgente y necesaria. Necesitamos una compleja socialización, un proceso de educación expandida y ampliada de la cultura del cambio y de la transición necesaria.

En este proceso, la educación se convierte en lucha y acción social transformadora y se extiende más allá de las escuelas y universidades permeando y disputando la socialización hegemónica, en todos los lugares, en todos los tiempos, en todas las edades y en todos los espacios de producción de conciencia e identidad personal y colectiva.

Necesitamos una educación que construya aprendizajes individuales y colectivos para la transformación, para la innovación, bloqueando con ello la ecuación “incertidumbre = miedo”. Necesitamos una Educación para la Transformación Social en todo tiempo y lugar que permita aprehender la incertidumbre como una posibilidad de cambio.

La segunda cuestión era “extender la conciencia y práctica educativa emancipadora de agencias que promueven el cambio social”...

Esta Educación para la Transformación Social está ya presente en las influencias y estelas de las luchas de los movimientos sociales transformadores, solidarios, feministas, ecologistas, comunitarias, democratizadores, inclusivos, defensores de la tierra, de la vida, de sus derechos... Sus prácticas, sus luchas, su articulación y su generación de agencia producen conciencia social, que impulsa aprendizajes y, por tanto, son en la práctica -consciente y/o inconsciente- agentes educativos.

Sin embargo, necesitamos avanzar para que su aporte educativo no solo sea un resultado derivado de su agencia y lucha, sino que sea parte de las estrategias -conscientes y deliberadas- que im-

pulsan. Es necesario que tiñan sus prácticas para acentuar esa educación y lograr así que esta no sea un efecto colateral, sino una consecuencia de una acción política consciente. Para ello, resulta necesario implementar estrategias y prácticas orientadas específicamente a profundizar y extender esa Educación para la Transformación Social como parte de sus estrategias de transición y cambio. Disputando con ello las hegemonías dominantes que tratan de bloquear y retrasar los inevitables y urgentes cambios necesarios.

¿Esa es una tarea de los movimientos sociales?

No solo. También es importante involucrar a agentes de la ciencia crítica, personas creadoras de opinión, agentes de la comunicación, del mundo del arte y de la creación y... ¡cómo no! el profesorado de la educación formal. El profesorado es esencial en este proceso de crear una educación emancipadora a favor de las personas y el colectivo. Es necesario involucrar a todas aquellas personas que en su acción crean y promueven evidencias, símbolos, expectativas y sueños.

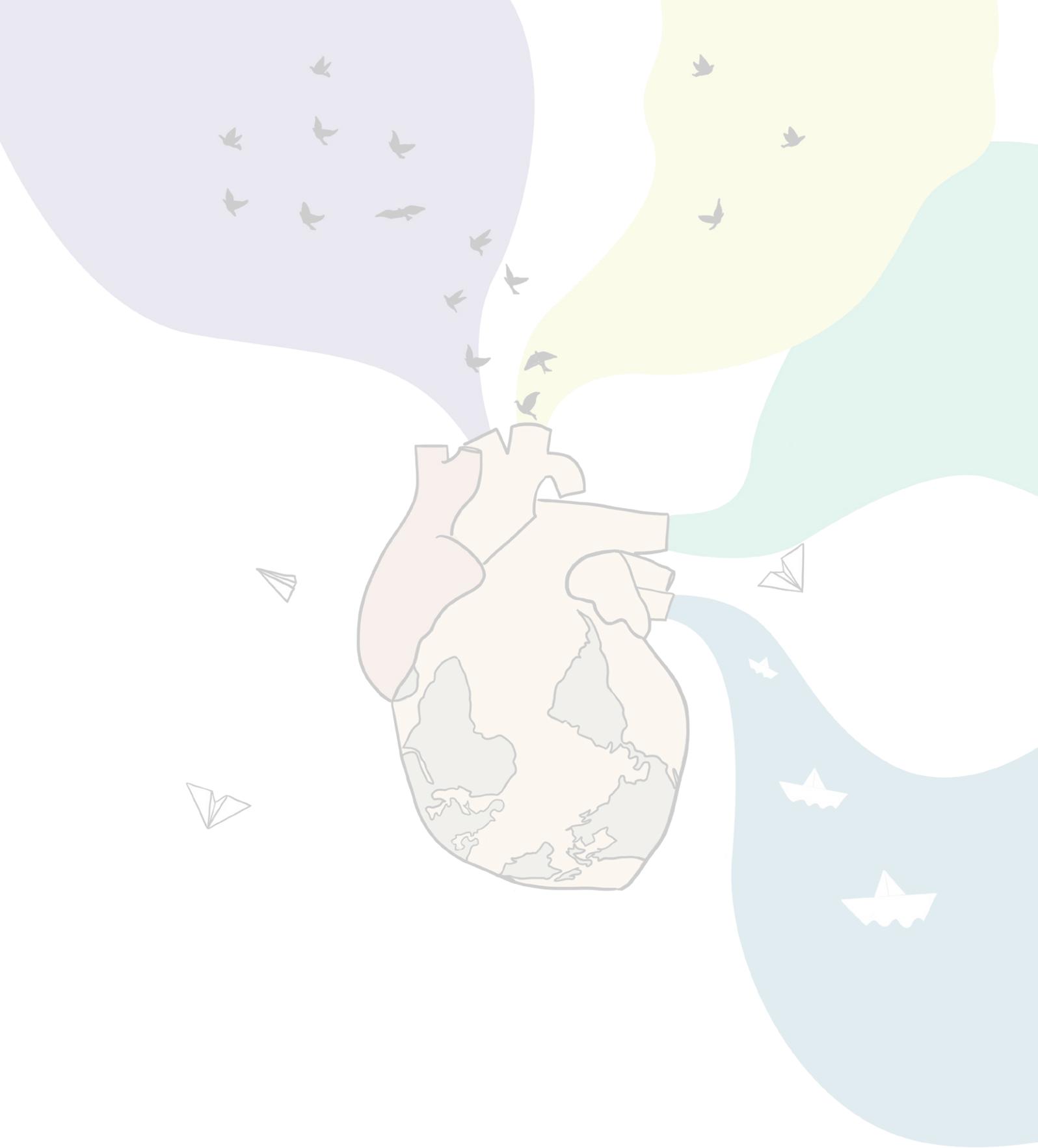
Por último, hablabas de “promover la democratización del poder, a través del empoderamiento de la gente como constructora de futuro”

Sí, se trata de una cuestión central que da sentido y lógica a esa potencialidad de la Educación para la Transformación Social. Disputar y conseguir el derecho común a conducir las sociedades en la dirección que las personas y colectivos de esas sociedades lo deseen.

En definitiva, se trata de democratizar/empoderar para convertir las sociedades en espacios de resistencia a los poderes confabulados con el insostenible status dominante, arrebatando su poder para imponer sus propias lógicas en procesos democráticos de baja calidad e intensidad y que juegan creando las condiciones y el relato de la construcción de presentes/futuros que ya comentaba antes.

Ese empoderamiento social y personal es parte fundamental de esa Educación para la Transformación Social. Y, aunque ya está en marcha, es necesario extenderlo, consolidarlo y experimentarlo. El empoderamiento de la ciudadanía, de las comunidades, de las agencias sociales... es parte fundamental de esa educación para incertidumbres liberadoras.

Ha sido un placer. Muchas gracias, Juanjo.



V Congreso de Educación para la Transformación Social
educar en la incertidumbre liberadora

Palacio de Congresos Europa, Vitoria-Gasteiz 18, 19 y 20 de noviembre de 2021

