

# hariak

diciembre 2023

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 el marco del proyecto de 2021: *Articulación vasco-colombiana para la experimentación, el aprendizaje y la comunicación de otra educación posible en tiempo de pandemias intermitentes* y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en el marco del proyecto de 2022: *Extensión Universitaria Crítica. Una propuesta de compromiso social para la ciudadanía global en el contexto de postpandemia*. El contenido de los textos es responsabilidad exclusiva de Hegoa y no reflejan necesariamente la opinión de la AVCD ni la AECID.

#### Consejo editorial:

Inmaculada Cabello Ruiz

Juanjo Celorio Díaz

Sandra Dema Moreno

Alejandra Boni Aristizábal

Joseba Sainz de Murieta Mangado

M<sup>a</sup> Luz De la Cal Barreda

Jone Martínez Palacios

Jaume Martínez Bonafé

M<sup>a</sup> Jesús Martínez Usarralde

Gema Celorio Díaz

Amaia del Río Martínez

#### Financian:



#### Edita:



**Depósito legal:** BI-1805-2016

*Hariak*, n.º 14, Diversidades y articulaciones,  
diciembre 2023

**Diseño y Maquetación:** Marra, S.L.

**Fotografía de la portada:**

Marina Gallardo Izquierdo 

UPV/EHU

Edificio Zubiria Etxea

Avenida Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao

Tel.: 94 601 70 91

UPV/EHU

Biblioteca del Campus de Álava

Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz

Tel.: 945 01 42 87

UPV/EHU

Centro Carlos Santamaría

Elhuyar Plaza 2 • 20018 Donostia-San Sebastián

Tel.: 943 01 74 64

[www.hegoa.ehu.eus](http://www.hegoa.ehu.eus)



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



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

Diversidades y Educación para la Transformación Social  
*Inmaculada Cabello Ruíz*

4

## en profundidad

Entretejer diversidades feministas, antirracistas y decoloniales. Un imperativo educativo  
*Juanjo Celorio Díaz y Amaia del Río Martínez*

12

## en diálogo

Es muy importante que también Europa se piense a sí misma  
*Lia Pinheiro Barbosa*

20

## hay alternativas

Cuestionando nuestro actuar para desterrar el racismo

*Greta Frankenfeld y Fiona Montagud*

Finantzaz Haratago, Red Vasca de Educación en Finanzas Éticas y Alternativas

*Javier Eguiara Arrazola*

24

## miradas comprometidas

**cine/documentales** La historia de todas nosotras •

Es por tu seguridad. Engranajes institucionales de la islamofobia

**publicaciones** Aprendizajes del Movimiento Zapatista. De la insurgencia armada a la autonomía popular • Fronteras: Necropolítica, violencias, racismos y activismos feministas migrantes

**organizaciones** Asociación Intercultural para la promoción y el empoderamiento de las mujeres gitanas de Euskadi • Asociación Antirracista por los Derechos Humanos

**agenda imprescindible** VII Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo “Transiciones justas y pactos para el desarrollo sostenible” • XIX Congreso internacional y XXXIX Jornadas de Universidades y Educación inclusiva “Tejiendo redes inclusivas”

28

## en rebeldía

Las fronteras en la tierra y en el cuerpo son ilusión y control

*Otto Etraud/Toto Duarte (Metro21)*

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

*“Estar en el margen es ser parte del todo,  
pero fuera del cuerpo principal”*

bell hooks (1984).

Feminist Theory: From Margin to Center

## Diversidades y educación para la transformación social

La diversidad configura la realidad. Diversidad de cuerpos, sujetos, clases, etnias, culturas, lenguas, idiomas, orientaciones, territorios, ecosistemas, etc. La diversidad nos rodea, nos envuelve, nos define. Somos diversidad. A todas luces la diversidad es una riqueza.

La abundancia de distintas voces, sujetos políticos, colectivos, que miramos, situados desde distintos territorios, enredadxs en la urdimbre de la educación para la transformación social (EpTS) es por definición plural. Una sola voz, una sola mirada aislada no configurarían nunca un proceso educador transformador y crítico. Se necesita pluralidad de sujetos, complejidad de miradas, redes, alianzas y aliadas para impulsar una educación emancipadora. Cabe entonces preguntarse y volver a reflexionar sobre cómo funciona y logra configurarse el “sistema- mundo”, instaurar una construcción binaria, asimétrica y polarizada de la realidad, que impone una hegemonía monolítica, un relato único y una homogeneización de cuerpos, territorios, lenguas y un sólo modelo de “¿desarrollo?” válido.

Asistimos a una agudización de la crisis civilizatoria que, en forma de guerras y conflictos armados genocidas, nos enseña el lado más descarnado de un sistema extractivista que priva a millones de personas de una vida digna de ser vivida.

Estas personas no son, somos, los márgenes y muchas de sus luchas y disidencias en diversos lugares del planeta son ejemplo de aprendizaje para la transformación. Muchos cuerpos/territorios distintos, con diversos enunciamentos políticos situados comparten el objetivo de la emancipación.

Algunas de estas voces están presentes en este nuevo número de la revista [Hariak](#). Nos insuflan propuestas, nociones clave para tejer una mayor articulación y considerar la diversidad como telar de una educación crítica. Algunos de estos enfoques ya trenzan horizontes transformadores, los feminismos decoloniales, antirracistas y anticapitalistas son hilos que están construyendo un tapiz que sin patrón (ni amo ni modelo) estamos tejiendo. Algunas de las ideas fuerza a las que nos reta la diversidad y la educación para la transformación social y que encontraremos ampliamente desarrolladas en este ejemplar son:

**D**ecolonizar el pensamiento y el conocimiento. El enfoque decolonial es probablemente uno de los mayores retos para la EpTS. La acción antrópica blanca y colonial está bien sedimentada y legitimada. Deconstruir las jerarquías de poder estructurales y simbólicas que la sostienen es abrir camino a la emancipación.

**I**nterculturalidad crítica. Un eje primordial para dismantlar el monoculturalismo. La interculturalidad crítica nos ayuda a abrir el horizonte de la emancipación, es clave porque reta y cuestiona los ejes de poder hegemónico, reclamando el espacio propio que otros sujetos deben ocupar. Aporta un dismantlamiento de los andamiajes de la uniformidad dando paso al reconocimiento de la diversidad.

**V**idas vividas disidentes. Necesitamos conocer y ubicar en el relato histórico a muchxs sujetos/colectivos cuyas prácticas de resistencia y disidencia rompieron con los mandatos dominantes. Son las prácticas las que nos enseñan formas de resistencia, su historia debe ocupar un lugar en la academia.

**E**nfoque ecosocial. Tomar conciencia y actuar ante la crisis climática es una necesidad inaplazable. La diversidad de los ecosistemas está desapareciendo y los efectos de esta crisis afectan a las condiciones de vida de millones de personas y comprometiendo la vida de las generaciones futuras. El enfoque ecosocial está en el ADN de la EpTS.

**R**ecognición y visibilización de resistencias históricas. La diversidad nos enseña a combatir la parcelación del conocimiento, dismantlar los andamios que sostienen el énfasis del individualismo para teorizar desde las luchas y desde lo colectivo. La EpTS puede hacer crecer micropolíticas, fomentar escuelas de participación ciudadana colectivas. Sostener y alentar lo colectivo frente al individualismo.

**S**aberes en conversación y diálogo. El reconocimiento de muchos saberes que la academia ha desplazado y ridiculizado desde su atalaya son esenciales para que la transformación social tenga lugar. Debemos cuestionar las relaciones de poder en la Universidad y problematizar su colonialismo intelectual. La EpTS se pregunta cómo podemos conversar en ambas direcciones, cómo poner en valor los saberes de los vínculos y los saberes de la resistencia.

**I**nterseccionalidad. El enfoque interseccional nos reta a explorar los vínculos y relaciones entre todas las opresiones y los privilegios. Los aportes de los feminismos populares, negros, campesinos, mestizos, chicanos, etc. nos interrogan sobre cómo operan las relaciones de poder e intersectan las jerarquías y nos invitan a encontrar propuestas prácticas y acciones que las enfrenten.

**D**ialogos horizontales. Establecer diálogos en términos de equidad, promover escuelas de participación que contribuyan a desnaturalizar lo aprendido a través de los agentes socializadores principales, donde la *otredad* se acoja desde la empatía.

**A**ntirracista, anticapitalista y antipatriarcal. Son tres elementos indisolubles, vinculados y liberadores. El enfoque antirracista se vincula estrechamente con el decolonial e interseccional y atraviesa toda propuesta liberadora y transformadora.

**D**esaprender la uniformidad, en definitiva, abrir camino a la diversidad para construir horizontes de cambio y colectivos es la tarea que tenemos por delante. Estrechar vínculos con la diversidad territorial y de sujetos para generar otras formas de interpretar el mundo y defender la sostenibilidad de la vida, sin márgenes, sin centro.

Inmaculada Cabello  
Coordinadora de Educación para la Ciudadanía Global  
y Emancipadora. ONGD “[Mujeres en Zona de Conflicto](#)”.

en profundidad



Fotografías: Hegoa.



## Entretejer diversidades feministas, antirracistas y decoloniales. Un imperativo educativo

**Juanjo Celorio Díaz.** Logró culminar los estudios de Historia Moderna y Contemporánea en la Universidad de Deusto (1976) a pesar de ser expedientado por “actividades asamblearias”. Durante sus estudios trabajó en fábricas del Duranguesado donde participó en la organización de las nacientes Comisiones Obreras de Izquierda. En 1977 inició su trayectoria académica como profesor de Historia en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Posteriormente, ejerció como docente en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea durante casi 40 años. En la universidad formó parte del llamado “Movimiento de PNN” y de la “Oposición Crítica”. Desde 1989 forma parte del [equipo de Educación de Hegoa](#) y ha contribuido significativamente a los planteamientos teóricos que han reorientado los enfoques de la educación crítica (desde la Educación para el Desarrollo hasta la Educación para la Transformación Social).

**Amaia del Río Martínez.** Licenciada en periodismo, sociología, máster en desarrollo y cooperación internacional y magister en género y desarrollo. Forma parte del equipo de Educación de Hegoa, donde participa de las reflexiones y experiencias que intentan afianzar la presencia de la educación emancipadora en diferentes espacios de actuación. En el marco de esta actividad ha promovido espacios para la construcción de una investigación y pensamiento crítico feminista. Actualmente coordina la revista [Hariak. Recreando la educación emancipadora](#). Las perspectivas que le motivan mayor interés para pensar el mundo son aquellas que invitan a cuestionar el poder permanentemente.

## La diversidad bajo el orden mundial

El aumento de las tensiones y crisis que atraviesan las sociedades, en un contexto marcado por la globalización en el primer cuarto del siglo XXI, nos invita a explorar la cuestión de la diversidad y sus enfoques desde la propuesta de educación empoderadora y liberadora. Crisis diversas, de dimensión local y global, que tienen reflejo en el cambio climático, en guerras cada vez más próximas a los centros coloniales, en brutales genocidios cometidos ante la connivencia de la llamada “comunidad internacional”, en la emergencia de nuevos centros de poder político y económico, en nuevas realidades como la inteligencia artificial, en la mercantilización capitalista –cada vez más intensificada– que convierte a personas, naturaleza y culturas en mercancías... Todo ello constituye el marco desde el que se teoriza y orienta la Educación para la Transformación Social (EPTS) y obliga a tomar posicionamiento sobre uno de los elementos en expansión en la época del antropoceno; la cuestión de la diversidad en todos los ámbitos y escalas de las relaciones sociales. Si algo tiene de universal la humanidad es su diversidad. Sin embargo, estamos ante una diversidad que es violentada por los intentos de control colonial, centralizador y uniformizador de la propia globalización capitalista.

Avanzaremos algunos rasgos de esa contradicción profunda que nos lleva a hablar de los síntomas de una crisis civilizatoria. En efecto, desde el último tercio del siglo pasado y con más intensidad en este primer cuarto del siglo XXI, tanto desde el ámbito científico como desde los movimientos sociales y comunicativos críticos se viene insistiendo en la gravedad de este cruce de crisis denominada como crisis civilizatoria. Se contrastan las dinámicas aceleradas de la globalización mercantil y las tensiones y enfrentamientos sociales y culturales derivados de la vulneración de derechos (económicos, sociales, políticos y culturales) a personas y colectivos.

“ Si algo tiene de universal la humanidad es su diversidad. Sin embargo, estamos ante una diversidad que es violentada ”

“ Las articulaciones sociales se construyen bajo una diversidad de etnias, clases, géneros, edades... ”

Las sociedades estratificadas, donde el poder económico, político y cultural es ajeno al control democrático de sus habitantes, sufren crisis de identidad diversa y pérdida de rumbo de su presente y futuro.

Si buceamos en las dimensiones de la diversidad, nos encontramos con un ámbito económico atravesado por la heterogeneidad; desde economías capitalistas del postdesarrollo hasta sociedades en “vías de desarrollo” o incluso economías comunitarias con fracturas dispares. Estas diversidades de economías y sociedades no se relacionan equitativamente, al contrario, prima la desigualdad en la redistribución de riqueza, recursos y derechos. Se privatizan todos los ámbitos, incluidos los servicios públicos, y las multinacionales asumen un papel protagónico. Lo más dramático es que en esa posibilidad de mercantilizarlo todo, también las personas con sus derechos e identidades, la cultura, el arte, la ciencia y hasta las ideologías se mercantilizan. Cuerpos, mensajes, prioridades, territorios, identidades... todo intenta transformarse para beneficio de los intereses de las élites y poderes no democráticos.

La diversidad es también social. Las articulaciones sociales se construyen bajo una diversidad de etnias, clases, géneros, edades... lo que se traduce en diversidad de valores, normas y regulaciones legales. Toda esta combinación presenta variadas y múltiples formas de interacción, así como de vínculo con el poder y la percepción sobre el presente y futuro. Lo social acaba estructurándose en una gran complejidad de homogeneidades y heterogeneidades y en una gran disparidad de perfiles.

El ámbito político también refleja diversidad. No solo podemos diferenciar democracias y regímenes autoritarios, sino fórmulas intermedias, incluidas las formas simbólicas y/o represivas de imposición de la hegemonía. Los modos en que personas, colectivos y/o comunidades articulan su capacidad de control e influencia en los ámbitos de poder y toma de decisiones presentan gran diversidad,



Ilustración: Ania Sáenz de Buruaga.

además de las desiguales interacciones desatadas por el poder globalizador. A ello se suma el tránsito conflictivo entre la bipolaridad planetaria dominante del siglo anterior y la multipolaridad ascendente del siglo XXI.

Todo ello se traduce en una gran diversidad de complejos culturales, de lenguas, idiomas, identidades religiosas, de interacciones comunicativas, de valores y creencias, de formas simbólicas, artísticas y miradas de la vida cotidiana. Diversidad cultural que traspasa fronteras y que se articula en enclaves territoriales donde la gestión no siempre es inclusiva y pacífica por cuanto lo cultural también está atravesado por el poder y la globalización. La diversidad cultural pone en tensión las políticas, lógicas y dinámicas de la relación multicultural.

Como veníamos sugiriendo, esa diversidad se enfrenta a poderes globalizadores y a formas violentas de imposición de modelos que se traducen en conflictos -explícitos y/o larvados- en diferentes ámbitos y escalas. Al mismo tiempo esta globalización exacerba crisis de nuevos formatos y grados.

El capitalismo, que nació como fuerza transformadora y liquidadora de los viejos regímenes de poder, ha ido alterando el planeta. Su expansión está generando -de manera peligrosa- tendencias que colocan a la humanidad ante una tesitura crucial: o la superación del modelo o la aceptación de que su locura borre la propia vida y civilización. Este es el reto y la contradicción.

### **La intercultural crítica, una propuesta frente al monoculturalismo y el multiculturalismo**

La lección por aprender, mediante la experimentación y la investigación, es cómo podemos transformar la diversidad en un bien público colectivo que cohesione las sociedades y, al mismo tiempo, las empodere para oponerse a las tendencias del caos y la globalización hegemónica. El primer supuesto es que esto requiere un proceso de interacción triangular entre cultura, educación e identidades, cuyo nexo de gestión debe ser la interculturalidad crítica.

La interculturalidad nace enfrentada críticamente a dos enfoques de políticas de gestión de la relación cultural que, a su vez, tienen sus correspondientes enfoques educativos. Hablamos del monoculturalismo y el multiculturalismo.

El monoculturalismo emergió de una concepción de la cultura como máxima expresión del desarrollo que determinadas élites clasistas, racistas y sexistas habían construido en las zonas “civilizadas” del planeta y que las diferenciaba de las culturas del atraso, las creencias, las subjetividades y las emocionalidades. Un enfoque sustentado en la imagen de una ciencia eficientista, positivista, neutral y al servicio del progreso y la racionalidad social del capitalismo. Monoculturalismo, muy ligado a las formas productivas que los Estados nacionales debían construir, reproducir y expandir con el apoyo de una institución estratégica: el sistema educativo nacional y políticas nacionales de unificación cultural. El ideal debía ser el de un Estado nación, una cultura, una sociedad, un país, una identidad nacional. Para ello, es fundamental el trabajo de reconstrucción de identidades, saberes y relaciones sociales desde estas nuevas claves. Un trabajo que desempeñan las élites del pensamiento, la educación, la comunicación y las instituciones y políticas uniformizadoras.

Sin embargo, no funcionó del todo, o al menos, no con la suficiente eficiencia y potencial pacificador e integrador. La diversidad cultural generaba conflictos de diferente intensidad y las políticas y enfoques monoculturalistas no conseguían eliminar esa diversidad. Así surgió otro enfoque, el de la multiculturalidad, que intentaba dar cuenta de lo que estaba ocurriendo y al tiempo se presentaba como una nueva propuesta orientada a desarrollar políticas de gestión cultural más eficientes y que no generaran disputas.

La multiculturalidad significaba un enfoque de la noción de cultura más igualitario. Entendía que las personas y las comunidades elaboran inevitablemente, a lo largo del tiempo histórico-social, procesos culturales diferentes que les dan identidad y configuran formas simbólicas diferenciadas de entender y relacionarse entre sí y con el mundo.

La crítica al monoculturalismo es epistemológica. Frente al enfoque positivista y/o neopositivista del monoculturalismo que define modelos uniformes de la cultura, el multiculturalismo predica, no sólo el derecho a su preservación y reconocimiento, sino que sostiene un componente político y/o educativo radicalmente necesario para construir sociedades inclusivas. Además, la tradición multicultural reconoce que frente al distanciamiento, objetividad y neutralidad del objeto cultura propios del monoculturalismo positivista, el estudio científico sobre las culturas requiere acercamiento e inmersión en ellas a fin de comprender -en toda su subjetividad y valor- los procesos vividos de identidad, emocionalidad, comunicación, simbolismo y singularidad. La acción cultural se entiende como un mundo de vida sentido, vivido y compartido en el ámbito de la comunidad que la construye, al tiempo que la vive, la experimenta, la defiende y la valora como propia y específica. Las culturas solo pueden ser percibidas desde paradigmas comprensivos. Lo vivido, sentido, expresado y compartido no puede describirse desde el exterior distanciado y estandarizado, sino desde el interior en el que se experimenta, interpreta y da sentido.

Sin embargo, las políticas multiculturales pronto fueron mostrando sus limitaciones, tanto en el ámbito teórico como práctico. Comienza a gestarse una nueva perspectiva epistemológica, política y educativa; el enfoque de la interculturalidad.

La interculturalidad se opone a ambas corrientes, el monoculturalismo y el multiculturalismo. Critica cómo la absorción y violencia uniformadora del monoculturalismo impide la construcción de sociedades justas e inclusivas, pero también critica al multiculturalismo por promover no solo el distanciamiento y la exclusión entre comunidades en función de su cultura, sino también por los presupuestos epistemológicos y la concepción de lo cultural.

Para la epistemología intercultural, la cultura es un producto social y simbólico construido y reproducido en la vida de las formaciones históricas. Como todo conocimiento y proceso social viene condicionado, producido y socializado en y por las relaciones de poder desigual y antagónico de los intereses y estrategias en juego. No se puede definir al margen de las condiciones, estructuras y procesos en que se gesta, se transforma y se socializa. Esas condiciones, estructuras y marcos simbólicos deben ser no solo descritos y comprendidos, sino que deben someterse a la crítica como contenido y estrategias de la hegemonía y sus poderes para imponerlos al conjunto de las clases y estratos subalternos y a cuya reproducción de la subordinación se pliega.

Las culturas son construidas, son dinámicas e interaccionan entre sí. La interculturalidad refiere a una perspectiva analítica, en tanto que se pueden rastrear sus procesos constructivos, la lógica de sus intereses, los sujetos que las reordenan y las implicaciones sociales. En el proceso histórico, la interculturalidad no sólo es una apuesta que se enmarca en el ámbito de la teoría crítica y que, por tanto, necesita un análisis de las culturas en clave de poder y contrapoder (interculturalidad crítica), sino que en el compromiso por introducir las perspectivas de otros sujetos e intereses requiere interrogarnos desde miradas emancipadoras e interseccionales que cruzan los ejes de clase, género, etnia, colonialidad... En este sentido, la apuesta no es ya solo por una interculturalidad crítica, sino feminista, antirracista y decolonial.

“ La interculturalidad se opone a ambas corrientes, el monoculturalismo y el multiculturalismo ”

“Pensar los procesos de cambio social en la actualidad requiere alejarnos del violento proyecto modernizador y de civilización occidental”

Avanzar en clave empoderadora y liberadora implica apostar por políticas educativas interculturales, antirracistas, feministas y decoloniales. Unas políticas de transformación curricular en los sistemas educativos y en las prácticas educativas más allá del ámbito formal; en todo espacio donde las interacciones sociales producen aprendizajes y donde se gestan alianzas con los movimientos sociales transformadores. Para cualquiera de estos ámbitos de aprendizaje, lo que la interculturalidad crítica propone es el reconocimiento de la diversidad, de las múltiples identidades para integrar otros conocimientos y saberes y para contrarrestar un imaginario colectivo en que lo diferente se interpreta como amenaza y no como enriquecimiento de la mirada sobre el mundo.

En cualquier caso, será necesario fijarse en cuatro cuestiones; el enfoque que se le da a la



Ilustración: Ania Sáenz de Buruaga.

noción de interculturalidad y a su enfoque educativo (feminista y decolonial); la estrategia de orientación y consideración ante las otras culturas coexistentes (conocimiento, actitudes y creencias); la gestión de la diversidad cultural tanto en el sistema educativo como en las relaciones de socialización comunicativas y culturales: y, por último, la investigación específica en este campo, que urge a transformar la diversidad para convertirla en fuente de empoderamiento y emancipación. La interculturalidad debe ser inspiración crítica para la transición ecosocial, inclusiva y feminista. Un planeta en crisis, derivada de la acción antrópica, requiere una respuesta global -también antrópica- que reemplace el poder destructor por un poder restaurador, sostenible, justo y no violento.

### La estrategia de la Educación para la Transformación Social y su contribución a la transición ecosocial, feminista y decolonial

Llevar a cabo esa transición ecosocial, feminista y decolonial exige comprender cómo operan las relaciones de dominación y que esa comprensión derive en una movilización activa para la transformación social. Pensar los procesos de cambio social en la actualidad requiere alejarnos del violento proyecto modernizador y de civilización occidental, así como establecer una nueva relación entre los sistemas humanos y naturales. Una transformación profunda que necesita de un conocimiento orientado en una dirección liberadora. La EpTS cumple un papel fundamental en este sentido; posibilita transitar del conocimiento como poder al conocimiento con poder para modificar las estructuras y dinámicas de opresión, desigualdad e injusticia. A continuación, presentamos una serie de postulados de la propuesta educativa que se entretejen con los desafíos de la diversidad:

- **Desaprender los valores del desarrollo y posibilitar el pensamiento de la transformación**

La Educación para la Transformación Social como propuesta que evidencia el fracaso del modelo de desarrollo se enfrenta al orden hegemónico capitalista y a los valores que promueve.

Hemos naturalizado el capitalismo y, en consecuencia, legitimamos aquel conocimiento y acción basado en lógicas productivistas al servicio de la reproducción del sistema. El proyecto del capitalismo ha construido un relato cultural que ha impregnado los modos de vida de las personas y sociedades. Así afirmamos que es un proyecto político y educativo a la vez. Modificar nuestra forma de interpretar el mundo es clave para transformar la violenta realidad que este desarrollo en su fase de globalización capitalista ha generado.

La Educación para la Transformación Social abre la puerta al pensamiento de la posibilidad de construir, vivir y convivir de otra manera bajo los principios éticos de justicia, dignidad, diversidad y sostenibilidad. Empezar a cuestionar los valores del modelo cultural y educativo neoliberal que hemos interiorizado (individualismo, competitividad, acumulación, hiperconsumo, uniformidad, éxito social...) es el primer paso para desestabilizar el mundo y transformarlo.

Entre las cuestiones más relevantes a desaprender está la idea del conformismo. La socialización hegemónica nos transmite que el desarrollo es el mejor proyecto de vida posible y que el sistema ofrecerá respuestas científicas y tecnológicas para salir de la crisis. Debemos posibilitar el pensamiento de la transformación y revelar que la realidad no está dada. Ensayar experiencias democráticas y alternativas en la Escuela y Universidad, así como construir proyectos sociales de vida en común en otros espacios forma parte de las estrategias para desaprender un agotado modelo de desarrollo que destruye la vida.

#### • Reaprender el sentido de lo colectivo para promover la construcción comunitaria

El proyecto de la modernidad ha desestructurado las comunidades perdiendo así la importancia que tienen los vínculos sociales en la construcción de sociedades democráticas, justas y sostenibles. El capitalismo reduce las obligaciones de la ciudadanía a las exigencias de la cultura del consumo. El hiperconsumo refuerza esa desconexión social y fomenta la cultura de la irresponsabilidad moral.

Necesitamos proyectos sociales colectivos que defiendan lo común frente al beneficio individualista del capital. Tenemos que ser capaces de imaginar

cómo organizar nuestra vida en común y con la naturaleza. Para ello el enfoque de Educación para la Transformación Social recupera su dimensión ética para debatir sobre el sentido que adquiere la responsabilidad social hoy en un mundo diverso. En definitiva, invita a que los sujetos no se queden al margen, se posicionen y comprometan con el bien común de su comunidad. La Educación para la Transformación Social promueve la construcción comunitaria y avanza hacia una cultura de responsabilidad social con lo común.

Esta reflexión de gran interés para el aula -y fuera de ella también- requiere darse, necesariamente, en diálogo con la diversidad de sujetos, organizaciones y movimientos sociales que llevan tiempo construyendo saber comunitario desde su praxis y territorios.

#### • Fortalecer sujetos con poder y agencia que protagonicen el cambio

Un conocimiento crítico y legitimado por su poder de empoderamiento necesita sujetos que lo pongan al servicio de la transformación social. La Educación para la Transformación Social busca construir sujetos con poder y agencia capaces de llevar adelante procesos reales de cambio social.

La agencia es un proceso de toma de conciencia que conduce a construirnos como sujetos activos con capacidad de identificar las opresiones que atraviesan nuestras vidas y de desarrollar estrategias colectivas para confrontar el sistema capitalista, heteropatriarcal y colonial. La propuesta de EpTS impulsa procesos de concientización colectiva para fortalecer a los sujetos de cambio, al tiempo que defiende la construcción de un sujeto plural, transversal y transformador. La diversidad de sujetos y colectivos en acción posibilita comprender múltiples formas de acercarnos al conocimiento y múltiples posibilidades de crear experiencias de emancipación humana.

« La Educación para la Transformación Social abre la puerta al pensamiento de la posibilidad de construir, vivir y convivir de otra manera »

Es en este marco donde la interculturalidad crítica adquiere un sentido relevante enriqueciendo la mirada sobre la realidad y contrarrestando ese imaginario colectivo que interpreta lo diferente como amenaza. Pensar en la apuesta por construir sujetos diversos desde la interculturalidad crítica pasa necesariamente por: i) evitar caer en idealizaciones y romanticismos de esos “otros” que pertenecen a otras culturas; ii) ser consciente de que lo mismo que no existe homogeneidad en “nosotros”, tampoco existe en los “otros”; y iii) superar la dicotómica oposición “nosotros/ellos”, la diferencia no es el rasgo exclusivo de “los otros”, como la homogeneidad tampoco es la característica intrínseca “del nosotros”.

- **Desestabilizar la idea de un único conocimiento para recuperar saberes originados en contextos culturales diversos y producidos por una diversidad de colectivos sociales**

Con el proyecto de la modernidad hemos asumido la idea convencional de un único conocimiento y una sola forma de aproximarse a este. Confrontar el conocimiento científico como único modelo válido apunta a sospechar de las verdades absolutas y comprender formas plurales de acercarnos al conocimiento.

La propuesta de la EpTS apuesta por recuperar otros saberes marginados del currículum. Construir un conocimiento relevante para el cambio social exige reconocer la historia de otros sujetos que han sido considerados irrelevantes y cuyos saberes,

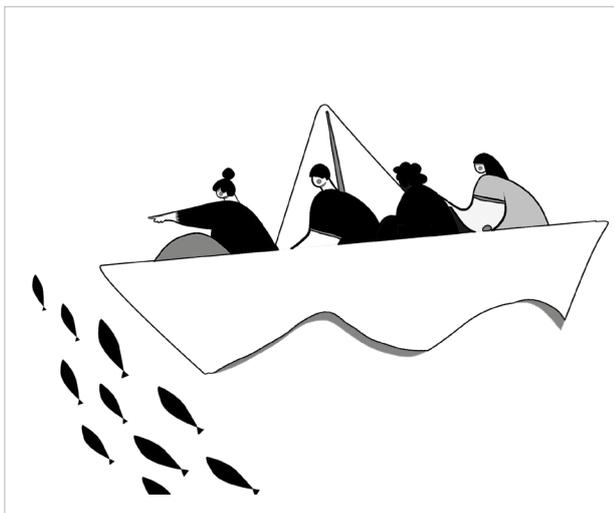


Ilustración: Ania Sáenz de Buruaga.

aportes y experiencias continúan siéndolo en la actualidad. Nos referimos a los saberes, tanto de las organizaciones y movimientos sociales como a los originados en contextos histórico-culturales diversos, que promueven marcos epistémicos alejados de la ciencia racional objetiva y universal y desarrollan estrategias de educación, investigación y acción vinculadas a las experiencias y a las luchas sociales en los territorios.

Se trata de aprender de la historia de estos movimientos sociales y populares, de sus luchas y resistencias para entretejerlas con el conocimiento que se produce en la Universidad. La EpTS pone en valor estos conocimientos, periféricos en la enseñanza superior, y promueve el diálogo entre producción académica y producción social.

- **Incorporar pedagogías críticas como las feministas interseccionales y las antirracistas y decoloniales**

La teoría y pedagogías críticas son las grandes aliadas en este proceso de desenmascarar cómo funciona el capitalismo colonial y patriarcal, facilitando a su vez, la construcción de alternativas de vida. La teoría crítica ha posibilitado introducir la producción social en el ámbito de la cultura y la ciencia y así abrir la puerta a los agentes sociales.

Las experiencias de lucha y resistencia de movimientos sociales como el feminista y el movimiento antirracista, los movimientos indígenas, etc. van ofreciendo aprendizajes de resistencia y emancipación. Nos centraremos en las pedagogías feministas interseccionales y las pedagogías antirracistas decoloniales al entender que todo proceso de superación del capitalismo debe ser descolonizador y despatriarcalizador a la vez.

El conocimiento construido desde fundamentos feministas críticos es crucial para la propuesta de la EpTS. Los feminismos se constituyen en proyectos políticos que enfrentan las ideologías hegemónicas sostenedoras de los procesos de producción, transmisión y organización del conocimiento.

Los feminismos parten del reconocimiento de las diferencias e incorporación de la diversidad. Los feminismos críticos ponen énfasis en el respeto por la diferencia y la diversidad de identidades.

“Las jerarquías del conocimiento basadas en criterios raciales siguen aún vigentes”

Un tratamiento sensible a la diversidad requiere que la perspectiva feminista adopte un enfoque interseccional, identificando otros ejes de poder y dominación que intervienen sobre la vida a la vez que el género (la clase, la etnia, la edad...).

Por otro lado, las jerarquías del conocimiento basadas en criterios raciales siguen aún vigentes. La EpTS genera reflexión crítica sobre nuestro propio imaginario construido bajo el patrón de poder de la colonialidad. La colonialidad posibilita que las diferencias se conviertan en desigualdades y legitimen la dominación del “otro”.

Desaprender la colonialidad es fundamental en la propuesta de la Educación para la Transformación Social. Elementos de interés para trascender la colonialidad en los procesos educativos: i) el cuestionamiento de los discursos racializados que se hacen desde Occidente; ii) el entendimiento de un conocimiento caracterizado por la diversidad, la diferencia y la complejidad en plano de horizontalidad y en oposición a las jerarquías; iii) la incorporación de marcos epistémicos de otros territorios, otros pueblos y colectivos sociales; y iv) el aprendizaje de una pedagogía antirracista que combata el eurocentrismo y la dominación de nuestros imaginarios y discursos.

#### • Impulsar alianzas y redes diversas

Combatir este modelo de desarrollo hegemónico exige apostar por el trabajo en red, las alianzas y la articulación desde las diversidades como estrategia educativa de contestación al poder. Está demostrado que las alianzas y redes entre organizaciones, movimientos sociales, ONGD, academia, administraciones críticas, etc. constituyen herramientas imprescindibles para el cambio social.

En esta construcción y ampliación de fuerzas colectivas no sobra nadie. No debemos estigmatizar la academia, aunque seamos conscientes de que muchos de los proyectos que nacen de la universidad no son precisamente defensores de la educación crítica. Necesitamos transformar la academia y necesitamos una comunidad crítica capaz de renovar la teoría y establecer sinergias con los procesos y luchas sociales.

Por otra parte, también debemos fortalecer compromisos y alianzas sólidas con los movimientos sociales (internacionales y locales) que están desarrollando experiencias de vida justas, sostenibles y feministas. Construir redes y alianzas con estos colectivos nos coloca en una posición más crítica para afrontar la descolonización y despatriarcalización del proyecto educativo y para plantear otras formas de organización de la vida, libres de explotación y dominación, en este planeta. “Construirnos con” la diversidad de otros, otras y otros amplía el poder contrahegemónico y nos coloca en una posición estratégica para la incidencia social.

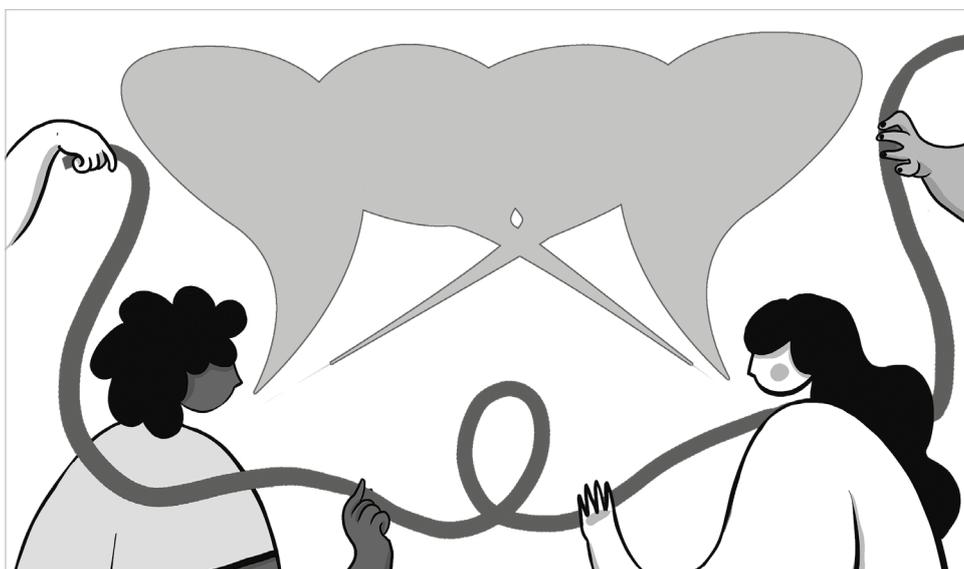


Ilustración: Ania Sáenz de Buruaga.



Fotografía: Iris Murillo.

## Es muy importante que también Europa se piense a sí misma

**Lia Pinheiro Barbosa.** Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es socióloga y maestra en Sociología. Imparte clase en la Facultad de Educación de Crateús, en el Posgrado de Sociología y en la Maestría Académica en Educación y Enseñanza de la [Universidade Estadual do Ceará](#) (Brasil). En sus trabajos como investigadora ha abordado temas diversos, entre otros: educación; movimientos indígenas y campesinos, procesos de defensa territorial y de los comunes; epistemologías del conocimiento en América Latina y el Caribe; pensamiento pedagógico latinoamericano; luchas de las mujeres y feminismos en América Latina. Además, forma parte del [Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina](#) (APPeAL) y del [Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales](#) (CLACSO), en los grupos de trabajo Economía Feminista Emancipatoria y Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes.

**El proyecto educativo constituye un campo de disputa permanente. Actualmente observamos estrategias que vacían del currículum aquellas materias que nos han permitido pensar, construyendo así sujetos dóciles para el capital. ¿Qué formas de aprendizaje sientes que se están estableciendo en la Universidad? ¿Cuál es el rol que se otorga al docente y al estudiante?**

**Lia Pinheiro.** Hay una metáfora muy utilizada por el Movimiento Sin Tierra de Brasil que es pensar la Universidad como “el latifundio del saber o el latifundio del conocimiento”. Esta es una metáfora muy asertiva que desvela el lugar que ha ocupado la Universidad históricamente como un espacio de poder o de saber-poder, un lugar elitizado, de presencia de determinados

cuerpos y de reconocimiento de determinado conocimiento.

Sin embargo, al menos en nuestras experiencias universitarias en América Latina, los horizontes de sentido y el espacio mismo de la Universidad han sido disputados por los movimientos populares que, cada vez más, se adentran en los diferentes grados y posgrados, problematizando marcos teóricos y métodos de investigación disociados de una mirada crítica y del reconocimiento de otros sujetos sociales y procesos socioculturales y políticos.

Esa problematización provoca y promueve una tensión dialéctica con relación a la naturaleza de los aprendizajes y al rol docente: primero, porque le va a demandar en términos prácticos, concretos, del cotidiano del quehacer educativo y formativo, el reconocimiento de otros saberes y la generación de conocimiento desde las experiencias de vida y de lucha vinculadas a otros espacios y territorios exógenos a la Universidad. Y eso exige la apertura al diálogo, en un sentido de diálogo de saberes y en una perspectiva freiriana también, desde el que se reconozca que no existe un saber más o un saber menos y que el proceso mismo de conocimiento requiere la incorporación de nuevas metodologías participativas, que permitan evidenciar otros enfoques analíticos, provenientes de estos territorios y que conlleven nuevos aprendizajes y procesos creativos de elaboración conceptual.

Ese camino es procesual y observamos, en nuestras universidades latinoamericanas, la ampliación teórica, de método y de sujetos en la Universidad. Por ejemplo, fruto de la presencia y la incidencia de estudiantes -que son parte de juventudes diversas, movimientos indígenas, campesinos, de comunidades tradicionales y de las periferias urbanas, de colectivos y movimientos feministas, LGBTQIA+, de migrantes, entre otras y otros- se han creado diferentes Laboratorios y Núcleos de Investigación. Estos espacios elaboran metodologías participativas y de sistematización de experiencias que permiten, sea en el aula o en proyectos de investigación y extensión, una gama de aprendizajes entre docentes, estudiantes y movimientos populares con la génesis de nuevas categorías analíticas para analizar e interpretar críticamente la realidad social.

Observamos la emergencia de una amplitud analítica que es resultado de ese proceso. Es decir,

“ Nuevos conceptos y ángulos que sólo son posibles porque estrechamos los vínculos de la Universidad con esta diversidad territorial y de sujetos colectivos ”

al tiempo que en la Universidad aprendemos de un amplio conocimiento científico en diferentes campos, vamos enriqueciéndolo con nuevas exploraciones científicas que emergen de esa apertura; nuevos conceptos y ángulos que sólo son posibles porque estrechamos los vínculos de la Universidad con esta diversidad territorial y de sujetos colectivos.

Como mencioné, es un proceso y hay una tensión dialéctica porque todavía existen en la Universidad campos del conocimiento que no están dispuestos a abrirse. Quieren mantener la tradición en la forma de hacer ciencia e, incluso, mantener el *statu quo* de la Universidad como el lugar exclusivo de conocimiento.

No obstante, para aquellos que están dispuestos a abrirse, los aprendizajes son evidentes; creación de nuevas metodologías participativas, el lenguaje inclusivo, la incorporación de otras matrices ontológicas y epistemológicas, otros enfoques analíticos como el género y las epistemologías feministas, por ejemplo. También la incorporación, en el aula y más allá, de otras formas pedagógicas, de vivencia de la reflexión-acción-reflexión, de enseñanza de la Educación Popular, todo ello pensado y articulado para construir procesos educativos y políticos que caminen hacia horizontes de vidas emancipatorios.

**La Universidad pública en América Latina ha logrado en diferentes momentos de su historia constituirse en una referencia crítica frente al avance del capitalismo más depredador y de ahí surgieron los movimientos de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa. A tu entender, ¿siguen teniendo cabida estas propuestas hoy día en la Universidad?**

**Lia Pinheiro.** Yo diría que sí. El siglo XXI constituye un momento histórico para ello, sobre todo porque muchos de los movimientos populares del escenario político contemporáneo son fruto

de los movimientos que impulsaron la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa.

La crítica al carácter expoliador del capitalismo, a las persistencias del colonialismo y al patriarcado ha estado presente en la Universidad desde la voz y la acción de estudiantes y docentes, que son parte de colectivos y movimientos populares o, al menos, aprenden en el proceso pedagógico provocado por la presencia de los movimientos populares en la Universidad.

Lo que contesté en la pregunta anterior es posible, justamente, por esta herencia histórica de la Educación Popular y de la Investigación Acción Participativa, que permitió a la Universidad un acercamiento más íntimo con el campo popular y una apertura a ese diálogo de saberes.

**¿Qué tipo de discusiones deberíamos estar generando en la academia por estas latitudes para recuperar la memoria histórica y enfrentar el paradigma civilizatorio occidental? ¿De qué manera, quienes trabajamos en el campo de la Educación emancipadora, podemos desvelar todas esos discursos y relatos tan asentados**



Fotografía: Miguel Vega.

“ El continente europeo también es heterogéneo, diverso y con contradicciones históricas ”

**en nuestra cultura? ¿Cómo salir del cerco de la modernidad para plantear horizontes emancipadores?**

**Lia Pinheiro.** Una reflexión, que he tratado de plantear en los diferentes espacios donde participo, tiene que ver con la trampa de pensar en Europa como un continente homogéneo o reducirlo a cinco o seis países (en general, Francia, Inglaterra, Alemania, Holanda, Italia, España y, a veces, Portugal). En realidad, el continente europeo también es heterogéneo, diverso y con contradicciones históricas. Para contestar a la pregunta, parto de esta primera reflexión por dos razones concretas: en primer lugar, por la persistencia del “mito de Europa” analizado por Enrique Dussel y que es la razón histórica de creación del paradigma civilizatorio occidental instituido a partir de los procesos de colonización europea en los países del Sur global y profundizado con el desarrollo del capitalismo. En segundo lugar, por el hecho de que este mito sigue vigente en América Latina debido a una suerte de “colonialismo intelectual”, según tanto Pablo González Casanova como Orlando Fals Borda.

Esta vigencia también se da en la misma Europa que cree en este mito y lo reproduce en la relación geopolítica establecida con los países del Sur global, e internamente, en determinados sectores de las sociedades europeas y, en particular, en las universidades, que todavía se asumen a sí mismas como espacios de producción de una ciencia universal (en los diferentes campos del conocimiento) y que reproducen lógicas de un saber-poder que refuerza el colonialismo intelectual y jerarquiza la relación con otras universidades del Sur global.

Ese proceso histórico tiene arraigo cultural y ha significado desafíos concretos para pensar y construir procesos educativos de carácter emancipatorio, sea en la escuela o en la universidad. Yo considero que, para salir del cerco de la modernidad, tener consciencia de ese mito es un paso inicial. Asimismo, es fundamental romper con este mito y reconocer que Europa también es un región hete-

rogénea, heredera de contradicciones que revelan problemáticas históricas, sean aquellas resultantes de los procesos coloniales en relación con los países del Sur global o aquellas que son parte de su propia historia como continente y muestran diferencias entre los países europeos y a nivel interno (veamos el ejemplo de España y su relación con el País Vasco y con Cataluña), enmarcadas en los planes de disputa territorial, de (des)niveles de desarrollo económico, de diversidades culturales, lingüísticas, en el ejercicio de hegemonías entre países, desigualdades sociales, etc.

Cuando pensamos en el proceso mismo de construcción del conocimiento -y la Universidad tiene un papel importante-, la ruptura con el mito de Europa significa, por un lado, el desafío de superar la percepción de sí misma como el único locus legítimo de un conocimiento que es asimilado como universal y, por otro lado, reconocer que la construcción de conocimiento siempre se hizo presente en diferentes sociedades situadas en otras geografías y tiempos históricos más allá del tiempo enmarcado en el paradigma occidental. Eso es un proceso pedagógico primordial.

Significa no reproducir, en el acto mismo del que-hacer científico y en una praxis educativo-pedagógica, sobre todo en el campo de las ciencias sociales y humanidades, lo que he nombrado como múltiples supresiones. Es decir, cuando se legitima un paradigma de pensamiento como único y universal que elimina otras dimensiones a ser consideradas: a) supresión histórica, cuando se suprimen otros marcos históricos que demarcan la existencia de otras sociedades y culturas milenarias, cuyas culturas siguen vigentes en la historia presente; b) supresión lingüística, cuando no se reconoce la existencia de una diversidad lingüística que nos aporta conceptos y paradigmas de pensamiento provenientes de otras matrices epistémicas y ontológicas; c) supresión hermenéutica, cuando se impone una interpretación sobre la realidad que no tiene en cuenta otros modos de organización de la vida sociocultural, política o económica, propios de otras sociedades no europeas; d) supresión étnico-racial, cuando se niega la presencia -en la Universidad u otros espacios- de personas racializadas o no se les reconoce como sujetos constructores de conocimiento; e) supresión de género, cuando se produce un conocimiento de carácter andro-

céntrico o se establecen relaciones patriarcales al interior de la Universidad; y f) supresión territorial; cuando se reafirma determinados territorios (como el mismo Norte global o la urbe) como el lugar legítimo de la cultura, del progreso, de lo moderno, de lo culto y se atribuyen a otros territorios -o zonas rurales o urbes menores- el lugar por excelencia de lo inculto, del retraso. Eso puede ser pensado también desde la relación entre territorios en el Norte global en relación con los territorios del Sur global.

Considero fundamental que estas reflexiones sean realizadas dentro de nuestras universidades, es decir, tanto en las universidades europeas como no europeas. Permiten comprender cómo fueron instituidos históricamente procesos de opresión y exploración en el marco de consolidación de un paradigma occidental civilizatorio, al tiempo que problematizan el papel de las universidades en la reproducción de ese paradigma. En esa dirección, deshacer el mito constituye un momento primordial en un horizonte emancipatorio porque abre camino a relaciones de alteridad, de diálogo intercultural, de otros paradigmas civilizatorios con los cuales también se puede aprender. Daré un ejemplo: si bien es importante conocer otras epistemologías existentes en el Sur global, ¿por qué no estudiar o evidenciar las persistencias del colonialismo en el Norte global o sus desafíos para pensar sus propios procesos y plantear sus horizontes de emancipación, y desde esa mirada construir propuestas educativas que caminen hacia la superación de los colonialismos? Es muy importante que Europa se piense a sí misma también, y no digo que no lo estén haciendo. En este sentido observamos iniciativas de algunas universidades que realizan estas reflexiones desde una perspectiva crítica, en franco diálogo con otras universidades del Sur global y con los movimientos populares, pero todavía son minoritarias. Aún predomina esa geopolítica del conocimiento y las lógicas de supresión que mencioné anteriormente.

« La construcción de conocimiento siempre se hizo presente en diferentes sociedades situadas en otras geografías y tiempos históricos »

“Es fundamental generar espacios concretos para que se lleve a cabo ese diálogo de saberes entre los sectores sociales, los movimientos populares y las universidades”

**¿Cómo construir un diálogo de saberes entre Universidad y sectores sociales/populares que atienda al contexto histórico en el que se (re) produce? ¿Cuáles serían las bases?**

**Lia Pinheiro.** A mi modo de ver es fundamental generar espacios concretos para que se lleve a cabo ese diálogo de saberes entre los sectores sociales, los movimientos populares y las universidades. Y existen diferentes maneras de concretarlos. Por ejemplo, que la Universidad esté presente en espacios constituidos por los movimientos populares, sea para contribuir en procesos impulsados por estos movimientos o en demandas concretas que consideren que la Universidad puede apoyar. En América Latina, muchas veces, las universidades son invitadas a colaborar en procesos que emergen desde los territorios dando talleres de tecnologías sociales, tecnologías para la convivencia con el territorio, talleres de metodologías participativas o de formación de docentes, talleres de cartografía social o de mapas de prácticas, entre tantas otras formas de contribuir con los movimientos populares a partir del cúmulo de conocimiento propio de la Universidad en determinados campos del conocimiento. A veces, se solicita a las universidades el desarrollo de investigaciones colaborativas para identificar determinadas problemáticas y buscar soluciones. En estos casos, hay un diálogo de saberes muy profundo entre ambas partes.

Daré algunos ejemplos concretos que he conocido o en los que he participado directamente; la Universidad fue convocada para analizar porqué estaba descendiendo el nivel de agua de un río y disminuyendo el tamaño de los pescados, también fue invitada para identificar si el agua estaba contaminada y en qué cantidades. Muchas investigaciones se realizan a partir de esas demandas y se descubre que detrás de estas problemáticas está la implementación de mega emprendimientos extractivistas, de la presencia de metales pesados por un uso extensivo de agroquímicos, etc.

Este conocimiento proporcionado por la Universidad a través de una investigación científica puede contribuir, enormemente, a la denuncia y la articulación política de determinados movimientos. Por otro lado, la Universidad también aprende de ese proceso, en el sentido de conocer los sentidos que ese territorio posee para los movimientos, su forma de coexistir en dichos territorios o incluso, aprehender la realidad de forma crítica y el papel que la ciencia puede asumir para una causa popular. Si en este ejemplo que les presento, tienes un equipo multidisciplinario, con la presencia de investigadores e investigadoras y estudiantes del Derecho, se puede avanzar en una asesoría jurídica para los movimientos, que les permita conocer leyes e instancias que promuevan la defensa de sus territorios. Experiencias como estas existen en América Latina y expresan un evidente diálogo de saberes con el que aprendemos todas y todos.

Las experiencias de transición y territorialización de la agroecología en diferentes territorios campesinos son otro proceso ejemplar de diálogo de saberes, por las siguientes razones: a) promueve un proceso de descolonización de las familias campesinas, que pasan a reconocer y valorar el saber campesino como un conocimiento igualmente importante y legítimo; b) como resultado del anterior, la misma Universidad admite que no existe saber más o saber menos (como dijo Paulo Freire) y que la Universidad (sus docentes y estudiantes, digo) aprenden desde otros conocimientos que poseen un arraigo sociohistórico, territorial y de una experiencia de vida y de lucha.

Lo mismo se puede decir con respecto al diálogo de saberes generado en territorios indígenas. Sabemos que, cada vez que la Universidad llega a los territorios, se generan muchos aprendizajes entre ambas partes, resultantes de este diálogo de saberes. Y lo más interesante de ello es el proceso de creación de nuevas categorías y perspectivas de análisis producidas por los movimientos populares que pasan a ser incorporadas por la Universidad en su quehacer científico. Un ejemplo

“Una investigación científica puede contribuir, enormemente, a la denuncia y la articulación política de determinados movimientos”

es la incorporación de categorías que fueron creadas por los movimientos, como el territorio-cuerpo, la Educación del Campo que son parte de ese diálogo de saberes.

En esa dirección es importante que la Universidad genere y fortalezca una concepción de investigación y de extensión colaborativa con los sectores sociales y los movimientos populares, que promueva estancias y movi­lidades docentes y discentes con estos sujetos, que permita otros aprendizajes más allá de los libros, de una reflexión teórica y abstracta.

Pero también es fundamental que los movimientos populares estén presentes dentro de la Universidad, ya sea como estudiantes o participando de actividades en las que puedan presentar sus concepciones, sus experiencias sociales y procesos educativos, pedagógicos, económicos y políticos. Considerando las diferentes luchas existentes hoy en Europa, articuladas por una diversidad de colectivos o movimientos (feministas, migrantes, ocupas, juveniles, trabajadores, entre tantos otros) existen condiciones concretas para generar foros temáticos, coloquios, seminarios, en los que sean invitados a participar y compartir los conocimientos y saberes que emergen del contexto mismo de sus luchas y, desde ese lugar, construir un diálogo de saberes y enriquecer las perspectivas de análisis en la Universidad misma.

Por otro lado, es imprescindible que la Universidad se abra a aprendizajes diversos en ese diálogo de saberes, entender que no hay un único conocimiento válido -el científico- y asumir un compromiso ético y político de reconocer las aportaciones de orden epistemológico y ontológico que vienen de otros espacios y sujetos, en el caso, los movimientos populares.

En América Latina y el Caribe todo eso ha sido parte de las reflexiones entreteljadas por la Educación Popular y por la Investigación Acción Participativa en base a dos premisas fundamentales: 1) un vínculo dialéctico entre praxis, ciencia y compromiso social y 2) la concepción de una ciencia para la causa popular, es decir, para el cambio social.

**Entendemos que en el proceso de construcción colaborativa del conocimiento se hace imprescindible el encuentro con los sujetos marginados**

“Es posible impregnar la Universidad con las epistemologías de la praxis que emerge de la lucha popular, aunque eso sea un desafío”

**histórica y culturalmente, que son quienes están creando ya otros modelos. ¿Cómo podemos promover un verdadero diálogo intercultural que reconozca los aprendizajes derivados de las luchas sociopolíticas de estos sujetos transformadores? ¿Es posible impregnar la Universidad de la epistemología de la praxis generada por el quehacer transformador de los movimientos sociales?**

**Lia Pinheiro.** Yo pienso que es posible impregnar la Universidad con las epistemologías de la praxis que emerge de la lucha popular, aunque eso sea un desafío Parte de esta pregunta ya está contestada en las anteriores, pero quisiera aportar algunos elementos más. Cuando democratizamos el acceso a las universidades para sujetos marginados históricamente -y dentro de esta marginación se incluye la negación del derecho a la escuela y a la Universidad- iniciamos un proceso para debatir, repensar, reflexionar -de manera crítica- las relaciones de saber-poder incrustadas en la Universidad, es decir, cuestionamos también una suerte de autoridad epistémica que niega y excluye otros sujetos y procesos.

En el contexto de América Latina, por ejemplo, cuando estudiantes indígenas, campesinos, afros o de los sectores populares en general se adentran en la Universidad, hay una ebullición ontológica y epistémica fundamental, que reivindica otras miradas analíticas, otras dimensiones epistemológicas que van ampliando esa epistemología de la praxis. Asimismo, se cuestiona la geopolítica del conocimiento, el colonialismo intelectual, el racismo científico, el androcentrismo en la ciencia. Veamos nuestro papel en la teoría social feminista; hemos avanzado, aunque con desafíos permanentes, para trastocar las lentes y los métodos de producción de conocimiento desde la crítica al patriarcado, al cuestionar el canon masculino o plantear otros abordajes de método y análisis en los que se reconozca las opresiones de género, los racismos y las dinámicas mismas del capitalismo y del colonialismo.

Ese proceso que es lento, pero gradual, ha permitido la incorporación de otras bases ontológicas y epistemológicas hacia adentro de la Universidad y ampliar los horizontes de producción de conocimiento desde otras miradas, pensando que este proceso no es neutral y que debe de responder a un horizonte de transformación social de carácter emancipador.

**Centrándonos en la idea de producción del conocimiento no patriarcal, ¿qué aporta la posibilidad de pensar y actuar desde y con el cuerpo? ¿Cuáles son las condiciones para hacer posible un diálogo entre el saber que de manera hegemónica (re)produce la academia y el saber que nace de los feminismos? ¿Podrías compartirnos algún ejemplo que conozcas?**

**Lia Pinheiro.** Quisiera destacar algunos procesos de América Latina que nos permiten situar la interrelación entre los cuerpos y la producción de conocimiento no patriarcal. En Latinoamérica, el concepto de territorio-cuerpo, elaborado por las mujeres indígenas, ha señalado la crítica al carácter avasallador del capital al hacer el contrapunto a las lógicas de separación propias del paradigma occidental moderno capitalista -también de la ciencia moderna- donde no hay cabida para la relación razón-emoción-sentimientos o la relación ontológica con el territorio.

Las mujeres indígenas, en articulación con la lucha indígena más amplia, plantean el concepto de territorio-cuerpo en una perspectiva ontológica, en la que no se puede disociar nuestra existencia humana de la coexistencia con nuestros territorios. Y eso es muy profundo porque en los procesos coloniales hubo expropiación territorial violenta y violencias instituidas sobre los cuerpos de las mujeres, pero también de otros cuerpos a quienes se adjudicó el carácter de cuerpo-cultura inferior bajo un dispositivo de clasificación étnico-racial, como fue el caso de las sociedades africanas, traficadas y esclavizadas.

“ El concepto de territorio-cuerpo, elaborado por las mujeres indígenas, ha señalado la crítica al carácter avasallador del capital ”

“ El orden colonial instituyó formas de dominación y explotación de carácter colonial, patriarcal y racista que posteriormente fueron incorporadas al proceso de desarrollo del capitalismo en una escala global ”

El orden colonial instituyó formas de dominación y explotación de carácter colonial, patriarcal y racista que posteriormente fueron incorporadas al proceso de desarrollo del capitalismo en una escala global, en la que la superexplotación de la fuerza laboral incorpora el nudo dialéctico entre clase, raza y género, como analiza la teoría feminista.

Esa subalternización del cuerpo de las mujeres no fue algo exclusivo de 500 años atrás. En el transcurso de consolidación del capitalismo y en su momento actual, en que se profundiza su carácter predatorio por la vía de la expoliación, es visible esta violencia cotidiana. Veamos, por ejemplo, las violaciones o la explotación sexual de niñas y jóvenes indígenas en la Amazonía brasileña y otros territorios indígenas amenazados por el capital; o la presencia comprobada de agroquímicos en la leche materna de mujeres que viven en zonas de presencia del agronegocio o de la minería, que incide también en la contaminación de cuerpos femeninos hasta tal punto que se ha constatado un incremento de abortos espontáneos o nacimientos de bebés con malformación congénita por la presencia de metales pesados. Toda esa violencia incide directamente en los cuerpos de las mujeres. Incluso la agudización de los feminicidios en América Latina también tiene relación con esa violencia propia del capitalismo por expoliación. Según analiza Rita Segato, en las zonas de guerra articuladas por el narcotráfico, pero también por la violencia institucional del Estado y del capital, los cuerpos de las mujeres se vuelven botines de guerra.

Entonces, cuando se plantea el concepto de territorio-cuerpo desde la praxis política de las mujeres indígenas se cuestiona de manera radical los niveles de violencia histórica que no solamente

inciden sobre los cuerpos de las mujeres, sino también en la sociedad y la naturaleza, una vez que se da un impacto socioambiental sin precedentes. La naturaleza está siendo violada y violentada por un modelo de desarrollo predatorio y patriarcal. El territorio-cuerpo constituye un concepto muy profundo, que nos convoca a las feministas y a las luchas populares a comprender el patriarcado desde una perspectiva omnilateral e indisociable de las lógicas de reproducción del capitalismo. Es por ello que la lucha contra el patriarcado no puede estar dissociada de la lucha anticolonial, anticapitalista, antirracista y dirigida hacia un horizonte emancipatorio de mujeres y hombres, de la sociedad como un todo. Este concepto expresa una crítica al paradigma occidental capitalista basado en una lógica de expropiación permanente y violenta.

Otro ejemplo de pensar y actuar desde y con el cuerpo emerge de la crítica realizada por una diversidad de movimientos feministas a la impronta de la colonialidad del ser. Hacen una crítica expresa a ese patrón del cuerpo blanco y predominante europeo o del Norte global como lo estéticamente aceptable, como el cuerpo bello, el cuerpo que puede ocupar, de forma legítima, diferentes espacios y de forma jerarquizada. Creo que estos ejemplos son muy relevantes para que sigamos reflexionando sobre la potencia del cuerpo como categoría y praxis política.

**El papel que reivindicamos para la Universidad como agente comprometido con la comunidad y el territorio debe trasladarse a una docencia, investigación y extensión acorde a valores éticos, solidarios y de justicia, ¿qué pistas puedes ofrecernos para poner en marcha experiencias de pensamiento y acción emancipadora en cada uno de estos ejes de actuación?**

**Lia Pinheiro.** Según planteé anteriormente, para poner en marcha experiencias de pensamiento y acción emancipadora es crucial incorporar a nuestra docencia y a nuestros procesos investigativos una diversidad de producciones de conocimiento resultantes de ese diálogo de saberes que comentamos.

Para no repetirme en lo que dialogamos anteriormente, entre las pistas para desarrollar experiencias de pensamiento y acción emancipadora,

“Asumir una postura ética y de compromiso social, que no expropie los diferentes saberes y conocimientos producidos en contextos de vida y de lucha”

destacaría: a) la apertura de la Universidad para la presencia y el diálogo con la diversidad de movimientos populares, creando espacios de participación efectivos, dentro de la Universidad, pero también de la Universidad hacia los territorios y movimientos; b) incorporar, en la programación de cursos, lecturas y otros materiales producidos por los movimientos populares, una expresión cabal de reconocimiento de otros sujetos como constructores de conocimiento y un ejercicio concreto de diálogo de saberes en el aula; c) promover la equidad de género en las lecturas de nuestros cursos, de tal manera que haya equilibrio en la presencia de autores y autoras; d) al identificar estudiantes como cuadros militantes de colectivos y movimientos populares, ampliar los espacios para que puedan incorporar al debate sus reflexiones y elaboraciones resultantes de sus experiencias y praxis políticas; y e) asumir una postura ética y de compromiso social, que no expropie los diferentes saberes y conocimientos producidos en contextos de vida y de lucha, que reconozca la autoría individual y colectiva de estos conocimientos, y que no reproduzca extractivismo epistémico. Quizás se puedan destacar más elementos, pero creo que estos son muy relevantes para el ejercicio cotidiano de nuestra docencia en la Universidad.

Les agradezco este espacio de reflexión y diálogo compartidos.



# hay alternativas

**calala**  
FONDO DE MUJERES

Quiénes somos • Calala, Fondo de mujeres

Nos encontráis en • [www.calala.org](http://www.calala.org)

## Cuestionando nuestro actuar para desterrar el racismo

Las voces, prácticas y saberes diversos son imprescindibles para construir una ciudadanía crítica, lo sabemos. Tampoco es una novedad que vivimos en un mundo injusto; un sistema heteropatriarcal, capitalista, colonial y racista, en el que nuestros cuerpos están atravesados por distintos ejes de opresión. En él, además, están en auge los discursos xenófobos, racistas y misóginos de grupos fundamentalistas antiderechos y partidos de extrema derecha que fomentan comportamientos de odio hacia las mujeres y sus cuerpos, hacia las personas migrantes y a la comunidad LGBTIQ+.

Las organizaciones de mujeres y feministas, muchas lideradas y conformadas por personas migrantes y disidentes sexuales, hacen un trabajo imprescindible para contrarrestar estos discursos. En una investigación reciente que hemos realizado, una de las conclusiones es que el movimiento feminista en su diversidad no sólo es clave para ampliar el marco de derechos, sino que también funciona como muro de contención contra los retrocesos<sup>1</sup>.

---

1 García Torres, Miriam, y Caravantes Vidriales, Ruth, "Yo soy porque las otras están. Investigación sobre el papel y el impacto del movimiento de mujeres y feminista en el reconocimiento de derechos y el avance de la Agenda 2030 en el Estado español", 2023, [Calala Fondo de Mujeres](http://Calala Fondo de Mujeres), Barcelona. Disponible en: [https://civicrm.calala.org/investigacion-sobre-el-aporte-del-movimiento-de-mujeres-en-el-avance-de-los-derechos-humanos/?utm\\_source=sacapecho&utm\\_medium=landing](https://civicrm.calala.org/investigacion-sobre-el-aporte-del-movimiento-de-mujeres-en-el-avance-de-los-derechos-humanos/?utm_source=sacapecho&utm_medium=landing)

Sin embargo, estas organizaciones tienen muy poco acceso a financiación. En respuesta a esta dificultad surgen los primeros fondos de mujeres en los años ochenta. Siguiendo sus pasos, un grupo de mujeres latinoamericanas y españolas -que vivían entonces en Centroamérica- decidió crear Calala Fondo de Mujeres en 2009. Como fondo de mujeres, contribuimos al fortalecimiento del movimiento de mujeres y feminista en Centroamérica y en el Estado español. Nuestro objetivo es proporcionar autonomía a los grupos y sus integrantes para que puedan accionar desde sus cuerpos y territorios.

En el caso del Estado español, uno de nuestros principales programas es Justicia Migrante, en marcha desde 2012, focalizado en financiar y acompañar a colectivos liderados por mujeres, lesbianas y trans migrantes. El Programa se plantea en torno a cuatro componentes principales:

- Entregar donaciones: financiación flexible de apoyo general (no para proyectos específicos) y a largo plazo mediante procedimientos sencillos, adaptada a realidades de los grupos y las personas que los integran.
- Contribuir a fortalecer capacidades para la sostenibilidad e impacto del trabajo de las activistas y sus organizaciones; con actividades de formación e intercambio lideradas por los propios grupos en torno a los temas que han priorizado.
- Promover la construcción de alianzas, facilitando contactos, conocimiento mutuo, la construcción de agendas comunes y espacios para reconocer-

se y acuerpase liderados por las propias participantes.

- Generar conocimiento sobre el movimiento de mujeres migrantes y racializadas en el Estado español, mediante procesos de investigación participativos.

El 2019 fue un momento clave para el Programa. Elaboramos un diagnóstico sobre la situación del movimiento de mujeres migrantes y racializadas en España, liderado por una investigadora activista antirracista y migrante, Adriana Zumarán. Gracias a esta información, pudimos orientar mejor nuestro trabajo. Asimismo, del proceso surgieron lecciones muy valiosas. La principal fue que debíamos ahondar en una mayor participación de las organizaciones en la toma de decisiones sobre el Programa.

Como consecuencia, creamos en 2020 un Grupo Asesor (GA), integrado por organizaciones de mujeres migrantes y racializadas. Desde entonces, el GA coordina la agenda anual del Programa y desarrolla otras valiosas tareas. En 2021, nos acompañó en la creación de una genealogía del movimiento de mujeres migrantes y racializadas en el Estado español, dirigida por Jeannette Tineo y con la participación de decenas de organizaciones. El GA también definió los encuentros regionales y estatales celebrados en 2020 y 2022. Este año, hemos trabajado juntas en la sistematización y evaluación del componente de fortalecimiento de capacidades del Programa.

Esta experiencia de trabajo con ellas nos está permitiendo incorporar sus saberes, identificando elementos que mejoran el impacto de nuestro trabajo. Algunos de estos son: establecer las prioridades del Programa a través de procesos de consulta, la participación directa de las organizaciones de mujeres migrantes y racializadas en la toma de decisiones y en la planificación de actividades, la elección de facilitadoras e investigadoras que provienen del movimiento, o la adecuación de los espacios a las realidades de opresión y sobrecarga de las activistas. Estos espacios de diálogo y de toma de decisiones compartida nos ayudan a conocer y a reconocer sus conocimientos situados y sus narrativas, modificando los roles tradicionales sujeto-objeto propios del tercer sector y considerando la construcción de conocimiento más allá de lo académico.



Imagen cedida por: Calala.

Paralelamente a la creación del Grupo Asesor, hemos introducido mecanismos de *grantmaking* participativo, para que sean las propias organizaciones que se presentan al Programa las que decidan qué propuestas van a ser apoyadas. Al mismo tiempo, escuchando los saberes del movimiento, en Calala hemos ido adaptando nuestro hacer -desde los tiempos de reunión hasta la construcción colectiva de discursos-; y hemos iniciado un proceso para integrar una perspectiva decolonial en nuestra organización, conformada por compañeras migrantes y no migrantes, con herramientas como un Protocolo Antirracista.

Como decíamos en nuestro manifiesto Hacia una filantropía feminista y antirracista: “Sabemos que al estar localizadas en el norte global financiando a grupos en Latinoamérica hay lógicas de poder que reproducimos y de las cuales no estamos exentas; y que nos queda aún un largo camino por recorrer. Conscientes de nuestros privilegios europeos, blancos y de clase, y de todo lo que queda por trabajar al interior de nuestra fundación, estamos convencidas de que resulta imprescindible desterrar el racismo de nuestra manera de ser” (Calala Fondo de Mujeres, 2020).

Greta Frankenfeld y Fiona Montagud  
(Calala, Fondo de Mujeres)



Quiénes somos • Finantzaz Haratago

Nos encontráis en • [www.finantzazharatago.org](http://www.finantzazharatago.org)

## Finantzaz Haratago, Red Vasca de Educación en Finanzas Éticas y Alternativas

La actual situación de crisis económica, social, cultural y ecológica es consecuencia de una cultura económica que sitúa en el centro la obtención de beneficios monetarios, sin tener en cuenta el bienestar de las personas y del planeta. Este tipo de sistema financiero se basa en la disciplina económica predominante: la teoría del neoliberalismo y del crecimiento ilimitado, que ha definido un modelo de consumo, de producción y de financiación basada en la especulación, que genera las desigualdades en el acceso a bienes y servicios de primera necesidad, las discriminaciones económicas por género y la crisis ecológica.

En la educación formal, la disciplina económica neoliberal ocupa de manera casi absoluta las aulas, tanto de Secundaria como de la Universidad, en las Facultades de Económicas. Esta omnipresencia excluye y deslegitima otras perspectivas económicas y las alternativas más transformadoras.

La transformación de las relaciones y las estructuras sociales del sistema en el cual vivimos pasa necesariamente por el cambio en nuestra manera de consumir, convivir e interrelacionarse con las personas, los colectivos y el entorno. Para que esto sea posible es necesario también modificar nuestras propias percepciones, ideas preconcebidas (o promovidas) y ser sensibles a las injusticias y desigualdades generadas. Por lo tanto, la educación económica crítica y plural juega un papel clave ya que contribuye a incorporar valores para la trans-

formación de comportamientos y de actitudes en relación a nuestro dinero.

Por todo lo mencionado más arriba es por lo que nace la red Finantzaz Haratago. Desde las entidades de [Elkarcredit](#), [Economistas Sin Fronteras](#), [Oikocredit](#) y la [Asociación Finanzas Éticas Euskadi](#) detectamos un preocupante dominio de la economía ortodoxa y la normalización de la habilitación de espacios formativos para entidades de la banca tradicional dentro de las aulas de educación formal. Finantzaz Haratago potencia y difunde la educación en finanzas éticas y alternativas en Euskadi de un modo participativo y horizontal.

Las finanzas tienen una gran influencia en la configuración de un tipo u otro de sociedad. Cuando en septiembre de 2008 se declaraba la primera gran crisis financiera y económica del siglo XXI se hacía más necesario un proceso de reflexión colectiva sobre las implicaciones humanas, sociales y éticas de las operaciones financieras y bancarias.

Las finanzas éticas y alternativas pretenden ser una de las respuestas que la Economía Social y Solidaria promueve para hacer frente al problema de inequidad estructural del sistema capitalista, garantizando el derecho al crédito y canalizando el ahorro hacia proyectos con impacto social positivo.

El grueso del trabajo de la red se basa en diseñar y ofrecer materiales formativos novedosos, no

solo por ser una muestra de alternativas hacia un mundo más social y sostenible (lo que ya es novedoso en sí), sino también por hacerlo de un modo ameno y participativo, utilizando técnicas como la gamificación educativa, elaborando materiales audiovisuales en los que el alumnado es participe (como la elaboración de canciones de rap bajo la temática de la Economía Social y Solidaria), o haciendo sesiones de teatro dinámicas donde el alumnado participa activamente mostrando las consecuencias de la economía capitalista y aprendiendo las alternativas disponibles, entre otros.

Todos los materiales son de uso libre y están disponibles en la web: [www.finantzazharatago.org](http://www.finantzazharatago.org). Allí se puede acceder a una amplia variedad de contenidos, desde una crítica al manual de economía de bachiller elaborado junto con el sindicato Steilas, pasando por vídeos donde se introducen diferentes aspectos de las finanzas éticas, hasta las indicaciones para poder poner en práctica los juegos educativos desarrollados por la propia red.

Por otro lado, nos gustaría destacar nuestra presencia en otras plataformas de apoyo a la educación económica crítica y solidaria. Quisiéramos destacar especialmente el trabajo realizado en RedEFES ([Red por la Educación en Finanzas Éticas y Solidarias](#)), de la cual somos impulsoras junto con FETS (red catalana a la que podemos considerar nuestra homóloga en su territorio), Fundación Finanzas Éticas y Oikocredit Catalunya. RedEFES es una red estatal donde diferentes colectivos -profesorado, organizaciones y plataformas- que trabajan en favor de una educación económica crítica en finanzas éticas y solidarias del Estado comparten contenidos, dinámicas y metodologías. Al igual que sucede en Finantzaz Haratago, los contenidos elaborados por las organizaciones adheridas son de libre uso desde su web, la que os invitamos a visitar. Gracias al trabajo en esta plataforma, diferentes grupos logramos crear sinergias y reforzar la propuesta de una educación económica crítica y transformadora.

En estos momentos, desde Finantzaz Haratago destacamos la campaña de recogida de firmas para trasladar la problemática de la educación financiera a los y las representantes políticos del Parlamento Vasco. El sistema educativo debe dotar al alumnado de competencias, espíritu crítico y

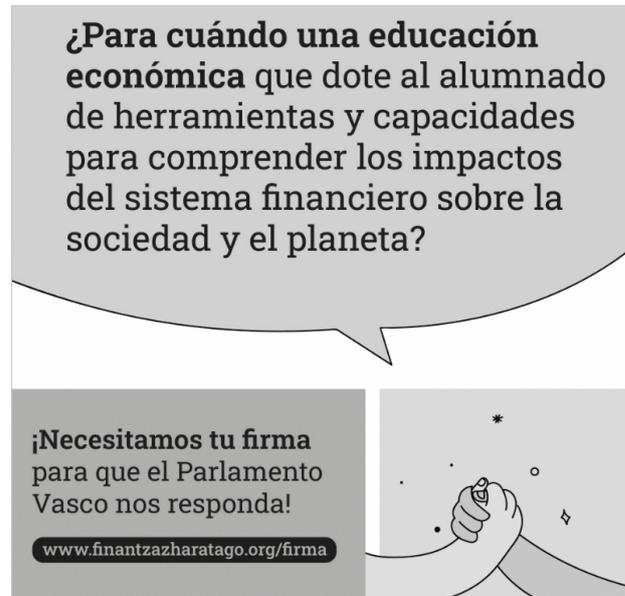


Imagen cedida por: Finantzaz Haratago.

madurez para saber desenvolverse en su entorno. La Economía, como ciencia social ligada a las necesidades de las personas y la comunidad, requiere ser comprendida desde una visión holística y crítica. Necesitamos nuevos contenidos y discusiones en las aulas para aumentar el compromiso de los y las jóvenes con la construcción de estructuras económicas y sociales más justas, la lucha contra la desigualdad, la protección medioambiental, el empoderamiento de las mujeres, la gobernanza democrática y el ejercicio de los derechos humanos. Hacemos un llamamiento para que se promueva una educación económica que integre estos principios éticos.

Para ello, necesitamos llegar a las 500 firmas en la plataforma Osoigo y optar a un espacio en el que trasladar la siguiente pregunta en el parlamento: ¿Para cuándo una educación económica que dote al alumnado de herramientas y capacidades para comprender los impactos del sistema financiero sobre la sociedad y el planeta?

Javier Eguiara Arrazola  
(Coordinador de la Asociación Finanzas Éticas Euskadi, entidad miembro de Finantzaz Haratago)

# miradas comprometidas

cine  
documentales



**Título:** La historia de todas nosotras

**Lugar, año:** El Salvador, 2020

**Producción:** Mundubat

**Dirección:** Itxaso Díaz en colaboración con Higinia Garay y Elizabeth Casillas

**Duración:** 19,45 minutos

**Sinopsis.** *El documental “La historia de todas nosotras” recoge el relato de tres mujeres salvadoreñas que vieron vulnerados sus derechos fundamentales al ser acusadas de un delito de aborto y finalmente, encarceladas por homicidio agravado, cuando en partos extrahospitalarios perdieron a sus bebés. En 1998, El Salvador reformó su Código Penal para ilegalizar el aborto con penas de prisión de 2 a 8 años. Sin embargo, en los supuestos casos de interrupciones voluntarias de embarazo, las mujeres son sentenciadas por homicidio agravado, con condenas de entre 30 y 40 años de cárcel. Esta es la historia de Elsi, Cinthia y Mariana. Pero podría ser la de muchas otras y la de nosotras (Fundación Mundubat).*

Disponible en: <<https://vimeo.com/740409540>>.

<<http://itxasodiaz.com/proyecto/la-historia-de-todas-nosotras>>.

**Título:** Es por tu seguridad. Engranajes institucionales de la islamofobia

**Lugar, año:** España, 2021

**Producción:** Asociación Antirracista por los Derechos Humanos y Cooptècniques creacions i tecnologies feministes

**Dirección:** Salma Amazian

**Duración:** 45 minutos



**Sinopsis.** *Un corto documental sobre el impacto de la securitización en las vidas de las personas musulmanas a través de las políticas antiterroristas y de prevención de la radicalización en el contexto español. El documental entrevista a activistas, periodistas, abogados, escritoras y víctimas para dibujar un mapa completo de la islamofobia que atraviesa a todas las instituciones occidentales. Además, viene acompañada de lecturas de los poemas “We are the Disobedient” e “Islamophobia 101”, cedidos por Suhaiymah Manzoor-Khan e interpretadas por Helios-Ilyas Fernández Garcés (Asociación Antirracista por los Derechos Humanos).*

Disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?v=ob2MC\\_6A\\_b8](https://www.youtube.com/watch?v=ob2MC_6A_b8)>.

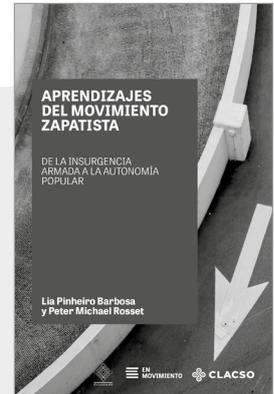
## publicaciones

**Título:** Aprendizajes del Movimiento Zapatista. De la insurgencia armada a la autonomía popular

**Autoría:** Lia Pinheiro Barbosa y Peter Michael Rosset

**Lugar, año:** Ciudad Autónoma de Buenos Aires y México, 2023

**Editorial:** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur)



**Sinopsis.** *A tres décadas del levantamiento armado, el Zapatismo ofrece la más completa, explícita y radical versión de autonomía indígena-campesina que conocemos en el mundo contemporáneo. El objetivo central de este libro consiste en analizar la concepción y la praxis política de la autonomía zapatista como estrategia y núcleo de su defensa territorial. Para ello, revisaremos las diferentes vertientes de la autonomía en la construcción de la autodeterminación territorial, como estrategia de lucha en ámbito local, nacional e internacional (CLACSO y Ecosur).*

Disponible en:

<<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248896/1/Aprendizajes-zapatista.pdf>>.



**Título:** Fronteras: Necropolítica, violencias, racismos y activismos feministas migrantes

**Autoría:** Silvana Monteros Obelar y María Pilar Tudela-Vázquez

**Lugar, año:** Granada, 2022

**Editorial:** Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Granada, Proyecto Forum y Programa Europe for Citizens

**Sinopsis.** *El presente informe ha sido elaborado en el marco del proyecto “Diálogo intercultural y participación ciudadana contra la estigmatización de personas migrantes y refugiadas” (Forum). Entre sus objetivos está el fomento del diálogo intercultural, no solo como intercambio entre culturas, sino como herramienta de análisis de las políticas migratorias y de identificación de propuestas transformadoras; y el aumento del conocimiento sobre las políticas migratorias de la Unión Europea y sus consecuencias, contribuyendo al desarrollo de una identidad europea comprometida con los Derechos Humanos y los valores de libertad, igualdad de género y democracia. Este informe contiene los temas principales surgidos en dos grupos focales llevados a cabo por la Universidad de Granada, uno con personas proveedoras de servicios y otro con mujeres migrantes activistas en movimientos por los derechos en el ámbito de las migraciones (Introducción del Informe, Forum).*

Disponible en: <[https://cicode.ugr.es/pages/publicaciones/otras-publicaciones/informe\\_fronteras\\_forum](https://cicode.ugr.es/pages/publicaciones/otras-publicaciones/informe_fronteras_forum)>.

## organizaciones

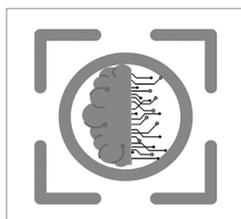
**Nombre colectivo:** Asociación Intercultural para la promoción y el empoderamiento de las mujeres gitanas de Euskadi

**Ámbito de incidencia:** Euskadi

**Web:** [www.amuge.org](http://www.amuge.org)



**Ideales de lucha.** La asociación AMUGE (Asociación Intercultural para la promoción y el empoderamiento de las mujeres gitanas de Euskadi) fue fundada en febrero de 2003, fruto de la iniciativa de un grupo de mujeres gitanas y no gitanas con inquietudes y deseos de participar activamente en la sociedad, siendo pioneras en Bizkaia por ser la primera asociación de mujeres gitanas. En abril de 2012 Tamara Clavería Jiménez, una mujer gitana con formación y experiencia en el ámbito socio-educativo, junto con otras dos mujeres, reconocidas en nuestra cultura, tomaron las riendas de la Asociación, dándole un giro a sus actividades y profundizando la perspectiva feminista de la entidad. El enfoque y marco de intervención social comunitaria se construye desde el “feminismo dialógico gitano”, a partir de la interrelación entre la lucha en contra del antigitanismo y la lucha contra todas las formas de violencias machistas (AMUGE).

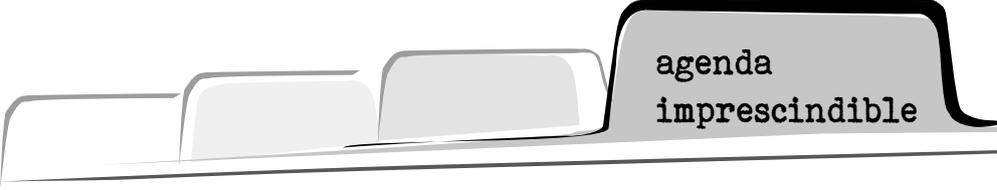


**Nombre colectivo:** Asociación Antirracista por los Derechos Humanos

**Ámbito de incidencia:** Estado español

**Web:** [www.algorace.org/asociacion-antirracista-por-los-derechos-humanos](http://www.algorace.org/asociacion-antirracista-por-los-derechos-humanos)

**Ideales de lucha.** La Asociación Antirracista por los Derechos Humanos (AADH) se constituye como tal en junio del 2023. Sin embargo, su actividad inició cinco años atrás bajo el nombre de Asociación Musulmana por los Derechos Humanos (AMDH). Tras varios años luchando contra la islamofobia y el racismo antimusulmán, la AMDH cede al equipo de AlgoRace la estructura para poder desarrollar su actividad. Con la consolidación del proyecto, esta pasa a reconvertirse en AADH cuyo trabajo central es el cometido de AlgoRace. La AADH tiene como fines: la investigación social relacionada con la sensibilización en materia antirracista y de Derechos Humanos; el desarrollo de actividades culturales y sociales de promoción de valores antirracistas; y la prevención y sensibilización sobre todo comportamiento de violencia, discurso de odio, discriminación e intolerancia (AADH).


 agenda  
imprescindible

**Evento:** VII Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo “Transiciones justas y pactos para el desarrollo sostenible”

**Convocatoria:** Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES)

**Lugar y fecha:** Madrid, 30 y 31 de mayo de 2024

**Más información:** <https://viicongresoreedesucm.org>



*El VII congreso de Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES), en modalidad bimodal, pretende congregar reflexiones tanto teóricas como empíricas que permitan comprender y orientar a una ciudadanía sumida en incertidumbres. Todo ello, en aras de que estas transiciones se lleven a cabo desde una perspectiva de transformación justa, inclusiva y sostenible. El Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo (CIED) es, hoy en día, uno de los espacios universitarios de mayor relevancia en el ámbito nacional y en el de los Estudios del Desarrollo. En él se congregan, con carácter bienal, los/as académicos/as más relevantes de la disciplina, así como las principales ONGD e instituciones que consideran la investigación como un instrumento privilegiado para contribuir al cambio social y a la promoción de un desarrollo más inclusivo y sostenible (VII CIED).*

**Evento:** XIX Congreso internacional y XXXIX Jornadas de Universidades y Educación inclusiva “Tejiendo redes inclusivas”

**Convocatoria:** Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

**Lugar y fecha:** Donostia-San Sebastián, 14 y 15 de marzo de 2024

**Más información:** [www.inkluni.eus/es](http://www.inkluni.eus/es)



*En el 2024 retomamos una vez más la organización del XIX Congreso Internacional y XXXIX Jornadas de la Red de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI), en esta ocasión con el lema “Tejiendo redes inclusivas: escuela + comunidad + investigación”. En esta XIX edición tenemos como propósito contribuir al desarrollo de contextos educativos y sociales más inclusivos con temáticas vinculadas a cuatro líneas: Escuela inclusiva, Comunidad inclusiva, Metodologías inclusivas y Creación de redes (Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Donostia-San Sebastián).*

# matxino artean en rebeldía



Obra: "Las fronteras en la tierra y en el cuerpo son ilusión y control" de [Otto Etraud/Toto Duarte](#), ilustrador, diseñador gráfico, editor, muralista, prop-model maker y activista intersexual.

[Metro21](#) es una galería de arte urbano con una línea curatorial definida en torno al muralismo y graffiti contemporáneo, que promueve la generación de proyectos, exhibición de obras y reflexión de temáticas abordadas desde el espacio público. Creen en la democratización del arte y la importancia de habitar los espacios públicos. El arte urbano cumple un rol fundamental al acercar el arte contemporáneo a las personas y dotar de significado los espacios intervenidos.