

**ACTAS
AKTAK**

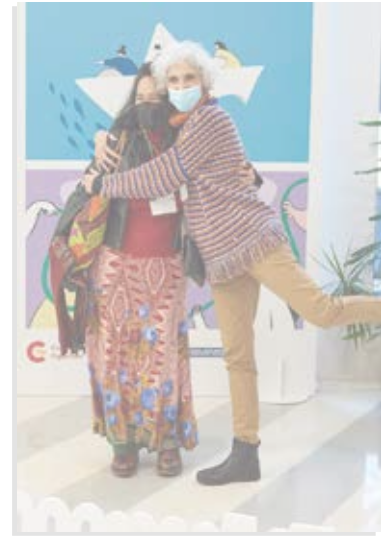


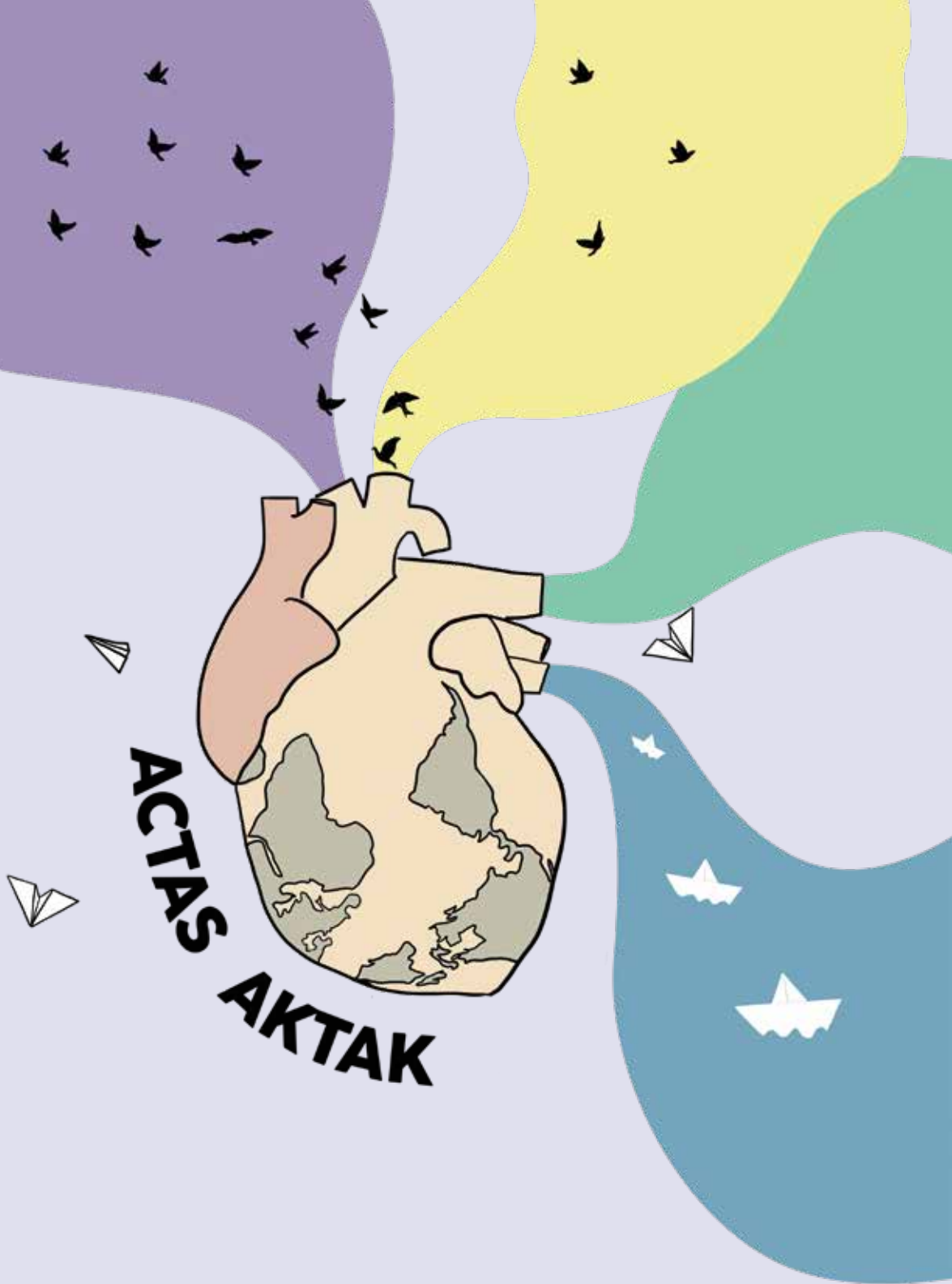
V Congreso de Educación para la Transformación Social
educar en la incertidumbre liberadora

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



www.congresoed.org





En memoria de bell hooks.

Financian:



Ayuntamiento
de Vitoria-Gasteiz
Vitoria-Gasteizko
Udala



GARAPENERAKO
LANKIDETZAREN
EUSKAL AGENTZIA
AGENCIA VASCA DE
COOPERACIÓN PARA
EL DESARROLLO



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO
BERGINTASUN, JUSTITIA
ETA GIZARTE POLITIKETAKO SALA
DEPARTAMENTO DE IGUALDAD,
JUSTITIA Y POLÍTICAS SOCIALES

Colaboran:



EUSKADIKO GGK-en
KOORDINAKUNDEA
COORDINADORA
de ONGD EUSKADI



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

Coordinadoras: Amaia del Río e Iris Murillo.

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

Edita:



Diseño y maquetación: Marra S.L.

ISBN: 978-84-16257-85-0

Déposito Legal: BI 01013-2022

Diciembre, 2021



Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra con libertad, siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Índice

V Congreso de EpTS ¡Lo logramos!	5
Contribuyeron	8
Cómo lo hicimos	10
Programa	13
Presentación de las Líneas Estratégicas	15
Hacia un horizonte teórico/práctico de la Educación para la Transformación Social. Juan José Celorio Díaz	17
Lo hablado	27
Recuperar la vida. Conocimientos que importan para (re)construir utopías. María Paula Meneses	29
Movimientos sociales emancipadores, educación crítica y <i>praxis</i> educativo-política: teoría y aprendizajes en los contextos históricos de lucha. Lia Pinheiro Barbosa	45
Imaginar en el futuro Centros Sociales Educativos. Marta Pascual Rodríguez	59
Propuestas para educar en la incertidumbre liberadora. Reflexiones cruzadas y en movimiento desde el feminismo descolonial. Rosalba Icaza Garza	65
Relatorías de los Grupos de Creación Colectiva	83
Línea Estratégica 1. Cuerpos y territorios	85
Línea Estratégica 2. Construcción comunitaria	117
Línea Estratégica 3. Aprendizaje anticipativo	137
Línea Estratégica 4. Redes, alianzas y comunicaciones <i>otras</i>	151
¿Y ahora qué?	167
¿Y ahora qué? Amaia del Río Martínez e Iris Murillo Hidalgo	

V Congreso de EpTS ¡Lo logramos!

En medio de una coyuntura de pandemia, organizar el V Congreso de Educación para la Transformación Social (EpTS) supuso un gran reto que hasta el último momento nos mantuvo en vilo. A pesar de las adversidades, quisimos apostar por la presencialidad porque habían pasado 7 años desde el último congreso¹ y, en ese momento más que nunca, sentíamos que necesitábamos juntarnos para poder dialogar y repensar juntas nuestro accionar educativo.

Estamos ante un contexto sin precedentes conocidos. La pandemia provocada por el covid-19 ha marcado un momento histórico: ha atravesado nuestras vidas y las ha trastocado para poner en evidencia –más si cabe– la vulnerabilidad a la que nos arrastra el sistema capitalista, extractivista, biocida, patriarcal y colonial en el que estamos sumergidas.

Si bien ya veníamos señalando las múltiples crisis (ecológica, de cuidados, política y cultural, entre otras), actualmente la situación se ha agravado con una crisis sanitaria que está generando graves consecuencias debido al debilitamiento y mercantilización de servicios públicos como la sanidad.

En los momentos más críticos de la pandemia, en nuestro territorio, asistimos a una movilización social y solidaria sin precedentes que evidenció cómo la fuerza de la organización social es necesaria para satisfacer necesidades vitales que las lógicas mercantilistas del Estado no son capaces de satisfacer, principalmente, las necesidades de cuidados. Una organización social que, también hay que decirlo, se fue desinflando a mazazo de “nueva normalidad”.

Ante este contexto incierto, “educar en la incertidumbre liberadora” fue el lema que escogimos para este congreso. Esta frase responde a nuestro sentir actual y a la necesidad de “anticipación” que desde hace años se estableció como un rasgo clave para enfrentar las incertidumbres de las crisis presentes y futuras. El aprendizaje anticipativo² pretende acercar esta necesidad de anticipación al ámbito pedagógico como estrategia para pensar nuestro actuar presente en clave de construcción de modelos sociales deseados. Aquellos que nos permitan crear, desde el reconocimiento de la diversidad, sociedades asentadas en la justicia social y ecológica que posibiliten vivir en equilibrio con nuestro entorno.

1 Más información sobre el IV Congreso de Educación para el Desarrollo: Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! disponible en: www.congresoed.org/documentacion/iv-congreso.

2 Una de las Líneas Estratégicas de este congreso fue precisamente el aprendizaje anticipativo (LE3).

Frente a las miradas incapacitistas y destructivas de futuro que el sistema hegemónico nos quiere imponer (alegando que no hay nada que pueda evitar la destrucción de la Tierra o que tan solo los “avances científicos” pueden traer alguna solución), anticipar lo que queremos organizar en colectivo se presenta como una estrategia fundamental para combatir un sistema obsoleto. Sin embargo, para avanzar en esa tarea colectiva es necesario hacerlo desde la justicia cognitiva; desde la *ecología de saberes*³.

Como expusieron las ponentes⁴ que nos acompañaron en las reflexiones que se dieron en el marco del congreso, es necesario reconocer otras formas de ver e interpretar el mundo, así como de actuar en él para transformarlo. Para ello, resulta imprescindible comprender que existe una desigualdad en la producción y difusión de conocimiento, que deriva en una jerarquía de saberes (donde se imponen los conocimientos válidos –científicos, modernos– frente a los no válidos –tradicionales, ancestrales, etc.–) que, además, hemos interiorizado y naturalizar. Ante esta situación, la ecología de saberes propone una apertura para el diálogo horizontal entre las diferentes cosmovisiones que conviven en el planeta y sus saberes, con el objetivo de dibujar en común caminos hacia futuros utópicos deseados.

De todas estas cuestiones y muchas más, conversamos y debatimos en el V Congreso de Educación para la Transformación Social que finalmente –con una serie de medidas para la prevención del covid-19⁵– celebramos los días 18, 19 y 20 de noviembre de 2021 en el Palacio de Congresos Europa de Vitoria-Gasteiz.

Pese a las expectativas inicialmente poco halagüeñas, logramos completar el aforo del evento: nos inscribimos 360 personas y, finalmente, 276 participamos de forma presencial⁶. Esta edición destacó por la cantidad de personas jóvenes que acudieron por primera vez a un congreso sobre educación crítica. Asimismo, cabe mencionar que conseguimos convocar a personas con perfiles, trayectorias e intereses diversos. Al evento acudió profesorado de educación básica y universitaria, estudiantes universitarias, activistas de movimientos sociales, oenegés, colectivos, asociaciones, sindicatos e instituciones públicas, entre otras. Además, hubo numerosas personas que participaron a título individual.

Podemos decir que, en general, el V Congreso posibilitó un espacio de articulación de pensamientos y prácticas en todos los campos –pero sobre todo en el educativo y cultural– que constituyen los ámbitos de aprendizaje principal para todas nosotras. Reunir tantas personas en el momento actual evidencia las ganas

3 Concepto desarrollado por Boaventura de Sousa en: www.boaventuradesousa.santos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf.

4 Para profundizar, ver el apartado “Lo hablado” de esta misma publicación.

5 Protocolo sanitario para la prevención del covid-19, disponible en: www.congresoed.org/wp-content/uploads/2021/09/Protocolo-sanitario_DEFINITIVO.pdf.

6 Los vídeos del congreso registran más de 800 visitas a fecha de publicación de este libro.

que tenemos de seguir (re)pensando juntas los procesos de socialización crítica, articulándonos desde motivaciones y territorios diversos y aprendiendo de otras formas de ser-estar-actuar en el mundo. La alta y variada participación demuestra que incorporar propuestas críticas, diversas y transdisciplinares, por un lado, amplía y fortalece los sujetos críticos y, por otro lado, potencia los procesos mismos de Educación para la Transformación Social.

En esta edición quisimos prestar especial atención al reconocimiento de la estela educativa de los movimientos sociales contrahegemónicos y al interés de los planteamientos decoloniales en la construcción de una educación *otra*. Las ponentes invitadas nos ayudaron a profundizar en estos marcos, sembrando en nosotras la reflexión crítica, el debate y las ganas de profundizar más.

Este libro de actas es un ejercicio de memoria que pretende recoger ideas, consideraciones y propuestas que se dieron en el congreso. En las páginas que siguen a continuación encontrarás un breve agradecimiento a aquellas personas, organizaciones y colectivos aliados que nos apoyaron en esta aventura. Le sigue una descripción escueta del proyecto en el que se enmarca el V Congreso de Educación para la Transformación Social y, tras esta contextualización, se menciona la metodología que utilizamos para dar protagonismo a las participantes del congreso. En el apartado “Lo hablado” recogemos las ponencias de María Paula Meneses, Lia Pinheiro, Marta Pascual y Rosalba Icaza, para después presentar las relatorías de los Grupos de creación colectiva. Estas relatorías reúnen los aportes principales de cada uno de los grupos sobre el trabajo de las Líneas Estratégicas. La publicación concluye con un texto que da respuesta a la pregunta “¿Y ahora qué?”.

Toda la información sobre el evento, así como los materiales gestados en su proceso de construcción están publicados en la web www.congresoed.org. Además, están disponibles las grabaciones en vídeo de los momentos de plenario y las comunicaciones editadas en el marco del V Congreso, entre otros recursos.

Contribuyeron

El V Congreso de Educación para la Transformación Social, al igual que las ediciones anteriores, es fruto del esfuerzo colectivo. La organización del evento celebrado en la capital alavesa, así como el proceso previo y post que lo dota de sentido, fue posible gracias al apoyo y colaboración de las personas que mencionamos en estas páginas.

Uno de los pilares fundamentales del congreso fue el Comité Organizador (en adelante CO) compuesto por personas de diversa y reconocida trayectoria procedentes tanto del ámbito académico como del social: Alejandra Boni, Begoña Zabala, Clara Ruiz, Gloria Sosa, Inmaculada Cabello, Iraide Fernández, Jone Martínez-Palacios, Jordi Menéndez, José A. Antón, José Luis Villena, Joseba Sainz de Murieta y el Equipo de Educación de Hegoa compuesto por Juan José Celorio, Gema Celorio, Amaia del Río e Iris Murillo.

Durante el 2021, el CO llevó a cabo sucesivas reuniones en las que fue dando forma al V Congreso; definió los objetivos, la metodología, concretó las Líneas Estratégicas y sus enfoques, propuso las personas ponentes y dinamizadoras, entre otras muchas tareas.

El apoyo del equipo del Instituto Hegoa resultó vital para llevar a cabo el evento y, aunque no vamos a hacer un listado de cada una de las personas que estuvieron apoyando, les hacemos esta mención colectiva para reconocer su valioso aporte.

En esta quinta edición contamos con un equipo de voluntariado integrado por alumnado de los másteres ofertados por el Instituto Hegoa. El grupo lo compusieron: Alba Pastor, Andrea Barrones, Andrea Francés, Claudia Riaño, Cristina Castro, Cristina Mota, Dariana Valencia, Diego Ortiz, María Aneiros y Patricia Franco. La coordinación de este grupo estuvo en manos de la nuestra querida compañera Tasia Domínguez.

Entre las organizaciones aliadas destacan la Coordinadora de ONGD de Euskadi, Lafede.cat, la Coordinadora Galega de ONG para o Desenvolvemento, la Coordinadora Andaluza de ONGD, la Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España y la Red de ONGD de Madrid. Asimismo, fue imprescindible la financiación que soportó el proyecto y que provino de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

Las personas, colectivos y organizaciones que formaron parte de los procesos preparatorios resultaron de inspiración para los enfoques y marcos desde los que pensar la Educación para la Transformación Social. Su valioso tiempo y aporte nutrió el proceso que dio cuerpo al encuentro.

Las ponentes y dinamizadoras fueron una piedra angular durante los tres días en los que tuvo lugar el V Congreso. A todas ellas hacemos una mención especial por su compromiso.

Extendemos el agradecimiento al Palacio de Congresos Europa, en especial a Edurne Rey cuyo apoyo nos permitió desarrollar el evento de la forma más cómoda y eficaz. A las compañeras de Curruscu, Lur Visuals, Marra (con cariño a Ana), Komunika Digital (en especial a Kike por su paciencia), a Ania Sáenz de Buruaga por sus preciosas ilustraciones, al equipo completo del Catering Peñascal y a las intérpretes de Arabako Gorrak.

Una de las actividades programadas en el evento fue la visita ofrecida por la Asociación 3 de Marzo / Martxoak 3 Elkartea a la que agradecemos su crucial labor pedagógica por la justicia y memoria histórica. En esta visita, en la que contamos con más interés y participación de la prevista, agradecemos sinceramente a Ainhoa Bilbao por hacer de guía.

No podemos olvidar a las personas que han contribuido con comunicaciones. Ni a todas aquellas personas y colectivos que nos ayudaron a difundir el evento por las redes sociales. Tampoco a los medios de comunicación que nos han hecho eco y cuyos textos recogemos en el dossier que editamos de forma paralela a esta publicación.

La pintora, muralista y directora del proyecto Itinerario Muralístico de Vitoria-Gasteiz, Veronica Werckmeister, nos acompañó en nuestro interés de traducir el sentido del congreso a una creación artística. Diversas trabas nos impidieron llevar a cabo el mural que teníamos en mente y, reconociendo que tenemos que seguir trabajando para que las expresiones artísticas vayan ganando más presencia en estos espacios y en nuestro actuar en general, agradecemos a Verónica su infinita paciencia y el apoyo que nos brindó hasta al último momento.

Sabemos que es posible que nos dejemos a muchas personas, colectivos y organizaciones sin mencionar. Por eso nos gustaría finalizar este apartado reconociendo, en general, a todas las personas que habéis sido parte del proceso que abraza el V Congreso y que creéis en el poder de la educación emancipadora para transformar el mundo.

Seguimos construyendo juntas.

Eskerrik asko!

Cómo lo hicimos

El V Congreso de Educación para la Transformación Social es uno de los hitos del camino que empezamos a recorrer hace más de un año, durante el cual realizamos cuatro Encuentros Territoriales (en adelante ET). A través de estos pusimos en marcha un proceso de construcción colectiva que permitió dar forma al evento en base a los saberes y experiencias no solo de los agentes vinculados a la solidaridad y cooperación para el desarrollo, sino también de aquellos colectivos y movimientos sociales que tienen una estela educativa y son de gran interés para el movimiento de educación transformadora.

El primer encuentro pudimos realizarlo de forma presencial en Bilbao. En este espacio recogimos la experiencia de los movimientos feministas y del movimiento de cooperación transformadora. Posteriormente, debido a la situación de pandemia, nos vimos en la necesidad de trasladar los encuentros presenciales a la virtualidad (sin perder el aporte desde los territorios). Así, en Galicia abordamos el enfoque ecosocial y los espacios rurales como territorios de vida. En Madrid el diálogo giró en torno a las asociaciones barriales y las experiencias de autogestión como propuestas para construir vidas vivibles. Por último, en Melilla nos ocupamos de la cuestión de la Frontera Sur y los derechos de las personas migradas y refugiadas⁷.

Los asuntos tratados en cada uno de los encuentros fueron estratégicamente acordados en función del territorio y del potencial crítico de las organizaciones y colectivos sociales aliados en el proceso. A través de estos espacios de trabajo y articulación quisimos aprender de sus experiencias para conectarlas con los procesos de educación crítica y avanzar en elementos estratégicos para la definición del V Congreso. En este sentido, el evento no se articuló sobre estas (ni otras) luchas concretas, sino que se nutrió de ellas y de sus perspectivas para plantear de la manera más significativa y crítica los horizontes de emancipación en los procesos de Educación para la Transformación Social.

A través de los planteamientos extraídos en los ET establecimos cuatro Líneas Estratégicas para enfocar el diálogo colectivo y la participación en el evento: 1. Cuerpos y territorios; 2. Construcción comunitaria; 3. Aprendizaje anticipativo y; 4. Redes, alianzas y comunicaciones *otras* (ver la descripción en el apartado Presentación de las Líneas Estratégicas).

El evento comenzó con la presentación del proceso que ha dado forma al congreso y que mencionamos más arriba. A continuación, tuvo lugar una ponencia que ayudó a situar, desde un enfoque feminista y decolonial, las fortalezas de la Educación para la Transformación Social como propuesta para enfrentar la crisis civilizatoria y las consecuencias de la pandemia.

7 Más información sobre los encuentros disponible en: www.congresoed.org/vcongreso/caminos.

El viernes asistimos al conversatorio que tuvo por objetivo poner en valor las contribuciones de los movimientos sociales (en adelante MMSS) a los procesos de Educación para la Transformación Social. Propusimos abordar la praxis política de los MMSS y sus dinámicas de alianzas que dan lugar a formas colectivas de pensar y accionar ante los retos actuales. Su acción genera una estela educativa en la promoción de sujetos y sociedades comprometidas, empoderadas y activas en el desarrollo de propuestas contrahegemónicas.

Tras el conversatorio, se presentaron las Líneas Estratégicas (en adelante LE) del V Congreso para, a continuación, dar paso a los espacios de trabajo en grupo (a los que denominamos Grupos de Creación Colectiva, en adelante GCC). Cada grupo contó con una persona dinamizadora y un equipo compuesto por cinco personas para desarrollar tareas de apoyo, traducción a euskera, elaboración de relatoría y observación de género. Compartimos en el siguiente cuadro la relación de grupos y personas que los atendieron:

Grupo de Creación Colectiva	Sala	Dinamización	Relatoría	Voluntariado	Observación de género	Traducción a euskera
LE1.1	La Hechicera	Rosario González	Amaia del Río	Andrea Francés	Rakel Oion	Rakel Oion
LE1.2	Sorginetxe	Estrella Ramil	Inma Cabello	Cristina Castro	Sheida Besozzi Iratxe Amiano	Sheida Besozzi
LE2.1	Florida	Beatriz Plaza Mikel Arévalo Lucía Ixchiú Carlos Ernesto Cano	Izaskun Rodríguez	Alba Pastor	Yuliya Serkezyuk	Izaskun Rodríguez
LE2.2	Prado	Marisa Pérez	Gema Celorio	Cristina Mota	Irantzu Mendia	Irantzu Mendia Gema Celorio
LE3.1	Gasteiz	Marta Malo	Joseba Sainz de Murieta Gloria Sosa	Patricia Franco	Gloria Guzmán	Pilar Oronoz
LE3.2	Zabalgana	Jose Luis Fernández	Begoña Zabala Juanjo Celorio	Diego Ortiz	Zuriñe Gaintza	Unai Villalva
LE4.1	Armentia	Mariano Flores	José Luis Villena	Andrea Barrones	Izaskun Bengoechea	Izaskun Bengoechea
LE4.2	Avenida	Lidia Ruiz María Viadero	José A. Antón Clara Ruiz	Claudia Riaño	Andrés Herrera	María Viadero

Los GCC constituyeron el principal espacio de reflexión participativo que tuvo lugar en el V Congreso. Se formaron ocho grupos –dos por cada LE– para pensar y debatir sobre cada una de las líneas y su interés para los procesos de EpTS.

En los GCC participaron en torno a 35-40 personas de diferentes ámbitos y trayectorias (profesorado, oenegés, movimientos sociales, sindicatos, asociaciones

y etc.). El trabajo, que se desarrolló de forma simultánea durante seis horas repartidas en tres momentos, tuvo una conexión directa con todo el proceso que daba sentido al evento. De esta manera, los GCC pudieron recoger aportes generados en otros espacios dando nexos y sintonía a todo el congreso.

La persona dinamizadora orientó al grupo en su debate procurando que este evolucionara desde cuestiones más básicas de los planteamientos de la LE hacia elaboraciones más complejas y propositivas. La idea era que la persona dinamizadora pudiera guiar el proceso de reflexión, entrelazando planteamientos y avanzando a medida que transcurría la propuesta de facilitación. Cabe destacar que cada grupo contó con su propia dinamizadora (o equipo de dinamización), planteamiento, metodología y distribución de los tiempos. Sin embargo, el objetivo era el mismo: orientar al debate argumentado y crítico, de manera respetuosa y en un clima de confianza, a través de análisis, cuestionamientos y propuestas.

Tras el último momento de trabajo de los Grupos de creación colectiva, en un ejercicio a contrarreloj, las personas responsables de las relatorías de cada uno sintetizaron los aportes y los pusieron en común para ser presentados en plenario el sábado por la tarde.

Tras ese momento, contamos con un espacio para cruzar las reflexiones de los GCC, desde una estrategia *sentipensada* y una mirada decolonial, con el interés de dibujar algunos retos de la Educación para la Transformación Social que reorienten nuestra actividad educativa hacia un sentido más transformador y crítico.

De manera paralela, celebramos dos monográficos. En uno de ellos, debatimos sobre la Ley de Educación del Estado español de la mano de María Ángeles Llorente y con la dinamización del activista del Movimiento de Renovación Pedagógica José A. Antón. En el otro, abordamos la propuesta de Educación para la Transformación Social en los proyectos de ley de cooperación (de Euskadi y del Estado español) con Pablo J. M. Osés y Maite Fernández-Villa, con la moderación del profesor de la UPV/EHU Juan Carlos Pérez de Mendiguren.

El evento concluyó con un homenaje especial a la trayectoria del profesor e incansable luchador Juan José Celorio Díaz y unas palabras de agradecimiento a todas las personas involucradas en el V Congreso de Educación para la Transformación Social.

Amaia del Río e Iris Murillo
Diciembre, 2021

Programa

Jueves 18
Viernes 19
Sábado 20

15:00 **Acreditación y entrega de materiales.** Lugar: Hall norte.

16:00 **Bienvenida.** Lugar: Auditorio Francisco de Vitoria.

16:30 **Mesa institucional.** Lugar: Auditorio Francisco de Vitoria.

17:00 **Presentación colectiva.** Lugar: Auditorio Francisco de Vitoria.

17:30 **Introducción sobre el proceso de construcción colectiva del V Congreso.**
Lugar: Auditorio Francisco de Vitoria.

18:00 **Pausa.** Lugar: Sala Estíbaliz.

18:30 **Ponencia marco.** Lugar: Auditorio Francisco de Vitoria.
Construimos utopías en la acción: retos de la Educación para la Transformación Social
Ponencia a cargo de **María Paula Meneses**, con la dinamización de **Laura Nuño de la Rosa**.

Jueves 18
Viernes 19
Sábado 20

09:30 **Conversatorio.** Lugar: Auditorio María de Maeztu.

Educación crítica: teoría y práctica desde los movimientos sociales emancipadores
Protagonizado por **Lía Pinheiro Barbosa** y **Marta Pascual Rodríguez**.

11:00 **Presentación de las Líneas Estratégicas.** Lugar: Auditorio María de Maeztu.

11:30 **Pausa.** Lugar: Sala Estíbaliz.

12:00 **Grupos de creación colectiva. Primer momento.** 

GCC	Dinamizadora	Sala
LE1.1	Rosario González Arias	La Hechicera
LE1.2	Estrella Ramil Paz	Sorginetxe
LE2.1	Beatriz Plaza Escriva	Florida
LE2.2	Marisa Pérez Colina	Prado
LE3.1	Marta Malo de Molina	Gasteiz
LE3.2	Jose Luis Fdz. Casadevante, Kois	Zabalgana
LE4.1	Edualter	Armentia
LE4.2	María Viadero Acha y Lidia Ruiz Gómez	Avenida

* El trabajo en grupos se desarrollará en la misma sala durante todo el congreso.

14:00 **Almuerzo.** Lugar: Sala Estíbaliz.

16:00 **Grupos de creación colectiva. Segundo momento.**  

18:00 **Paseo histórico cultural por Vitoria-Gasteiz.** De la mano de la Asociación 3 de Marzo.

Jueves 18
Viernes 19
Sábado 20

10:00 **Monográficos simultáneos.** Lugar: pendiente de asignación según aforo.

- **La Ley de Educación a debate** con **María Ángeles Llorente**.
- **El enfoque de Educación para la Transformación Social en los proyectos de ley de cooperación (Euskadi y Estado español)** con la participación de **Maite Fernández-Villa** y **Pablo José Martínez Osés**.

11:30 **Pausa.** Lugar: Sala Estíbaliz.

16:00 **Grupos de creación colectiva. Tercer momento.**   

14:00 **Almuerzo.** Lugar: Sala Estíbaliz.

16:00 **Presentación de propuestas e ideas clave recopiladas en los grupos de creación colectiva.**
Lugar: Auditorio María de Maeztu.

17:00 **Propuestas para educar en la incertidumbre liberadora.** Lugar: Auditorio María de Maeztu.
Reflexiones cruzadas y en movimiento. Presenta **Rosalba Icaza Garza**,
con la dinamización de **Margaret Bullen**.

19:00 **Creación de mural.** Artivismo pedagógico.



Presentación de las Líneas Estratégicas

Hacia un horizonte teórico/práctico de la Educación para la Transformación Social

Juan José Celorio¹

A modo de introducción

Este texto es una readecuación de la introducción a las Líneas Estratégicas que presenté en plenario durante el segundo día de congreso (viernes 18 de noviembre)², tras el interesante y pedagógico conversatorio de Lia Pinheiro y Marta Pascual.

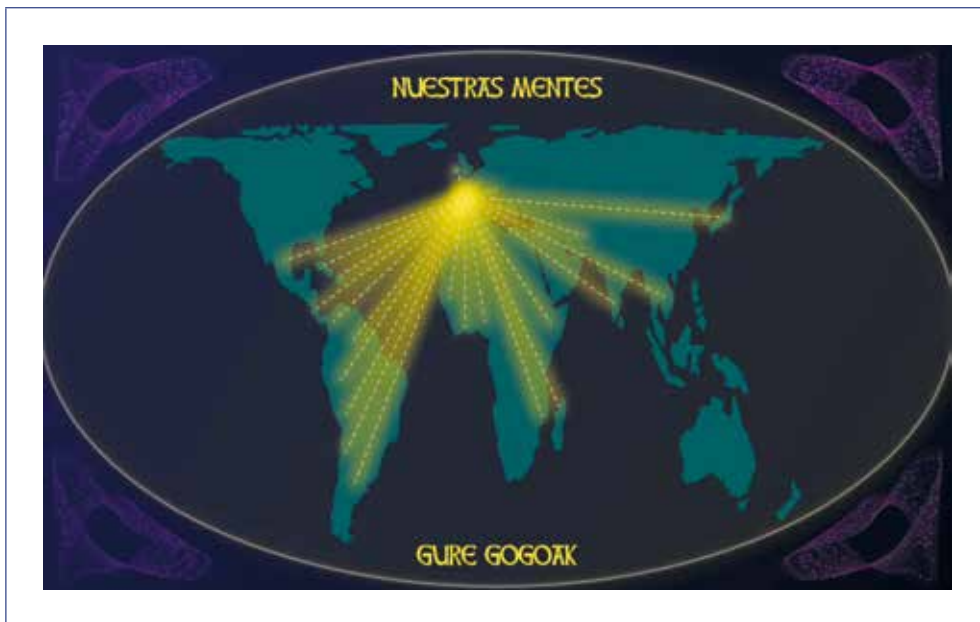
El objetivo de la presentación era hacer una transición a los diversos Grupos de Creación Colectiva (en adelante GCC) presentando el sentido que justificaba la elección de las cuatro líneas de reflexión, trabajo, debate y propuesta.

El V Congreso ya estaba en marcha, ubicándonos con nuestros cuerpos en el territorio *gasteiztarra*, vasco, en ese espacio local donde a lo largo de los últimos 30 años hemos desarrollado los congresos. Aunque las anteriores ediciones las enmarcamos bajo el concepto de “Educación para el Desarrollo”, en esta última ocasión apostamos por recoger los aspectos positivos de las ediciones anteriores y reinterpretarlos en clave más amplia. Así, esta edición la pensamos desde la propuesta de Educación para la Transformación Social. Sin duda, una apuesta por ampliar nuestras miradas y adaptarnos mejor a los nuevos retos en los que estamos inmersas.

Este “nuevo” enfoque consideramos que interpela a un mayor número de personas. Así lo evidenciamos en el “mapa de seres y saberes” que se presentó al comienzo del evento y en el que pudimos ubicar no solo nuestro territorio físico, sino aquellos otros territorios que nos influyen y conforman.

1 Juan José Celorio (Cantabria, 1951) 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 (CECO). 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 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).

2 Vídeo del plenario disponible en: www.youtube.com/watch?v=NXojcikkU0&feature=youtu.be



Fuente: diagrama presentado durante el acto de apertura del Congreso por Joseba Sainz de Murieta e Inma Cabello.

Este congreso –y los anteriores– es fruto y consecuencia de un formidable esfuerzo y organización comunitaria. El largo camino recorrido –que se prolongó durante más de un año– para dar forma a esta quinta edición, así como la apuesta por metodologías prácticas, participativas, creativas y sobre todo presenciales, evidencian nuestro compromiso por crear en colectivo.

En efecto, el rico proceso previo –en términos de amplitud, diversidad y colaboración– ha sido posible gracias al esfuerzo, lucidez crítica y propositiva de una amplia variedad de personas, organizaciones y colectivos. Un proceso, activado glocalmente³ a lo largo y ancho del Estado a través de redes y alianzas, que consolidó el compromiso de participar en el debate sobre perspectivas y estrategias educativas que tuvo lugar durante el evento. Desde el primer llamamiento al congreso, nos unió la voluntad de promover una educación desde y para fortalecer saberes, voluntades, emociones y estrategias éticas y políticas de anticipación, anidadas y enredadas en incertidumbres liberadoras.

Para comenzar a reflexionar desde los enfoques propuestos por las Líneas Estratégicas (en adelante LE), además de la introducción sobre el proceso de construcción colectiva del V Congreso que avanzaba el porqué de las líneas, también presentamos las LE en la página web⁴ y en los propios GCC (con el apoyo

3 Acrónimo formado a partir de los términos global y local, para definir la interconexión entre ambos.

4 En la web del congreso www.congresoed.org se presenta la descripción de las líneas en texto y vídeo, disponible en: www.congresoed.org/vcongreso/mente.

de las personas dinamizadoras). Podemos decir, por tanto, que lo que pretendía la presentación de las LE era ahondar un poco más; evidenciar el sentido y coherencia de éstas con el enfoque general del congreso, así como con las propuestas y avances aportados en las ponencias previas.

Pusimos sobre la mesa –de manera consciente– la necesidad de recoger y propiciar la recepción de lo que ya están haciendo agentes en resistencia y transformación hacia otro mundo posible y urgentemente necesario. Nuestra intención última era evidenciar que no comenzamos un camino *ex nihilo*, sino que nos incorporamos a luchas y procesos en marcha. Procesos sobre los que invitamos a reflexionar para imaginar nuevas líneas de avance y consolidar aquellas consideradas “en buena dirección”.

En este sentido, el espacio de presentación de las líneas giró en torno a estas preguntas:

- ¿Por qué estas Líneas Estratégicas y desde qué preocupaciones de partida?
- ¿A qué cuestiones/preguntas, en conjunto y para cada línea, podemos dar respuesta en este momento participativo colectivo?

Tratando de dibujar las respuestas a estas preguntas, se presentan los motivos por los cuales se establecieron las cuatro LE del congreso. Para ello, se narran las lógicas de partida y se describe el sentido de cada una de las líneas. A continuación, se caracterizan cada una de ellas para concluir con una serie de preguntas transversales que invitan a las participantes a (re)pensar nuestro accionar educativo.

¿Por qué estos ejes temáticos?

1. Tres lógicas de partida

Si bien resultaba difícil establecer los pilares centrales que podían dar sentido al conjunto del congreso y servir como lanzaderas a los contenidos de las cuatro Líneas Estratégicas, optamos por centrarlas en tres grandes lógicas que resultaban compartidas y, además, constituían formidables marcos para soportar las lógicas de la Educación para la Transformación Social.

Consideramos claves tres aspectos: la acción transformadora; el sentido liberador de las incertidumbres del futuro y; la promoción de aprendizajes en cualquier tiempo y espacio.

1.1. La educación como acción transformadora

Se suele decir que la educación no transforma el mundo, pero promueve aprendizajes en quienes sí lo transformarán. No obstante –como se ha defendido en el seno de este congreso– la acción educativa, en toda su diversidad, transforma permanentemente las sociedades puesto que actúa como elemento (re)configurador de los procesos socioculturales.

Este hecho sirve tanto a los poderes hegemónicos, como a los contrapoderes y resistencias. En la tensión entre el conservadurismo y el cambio social transformador se dan luchas por consolidar y reproducir las lógicas marcadas por cosmovisiones, sentidos y dinámicas de poder determinadas. En y desde esas luchas, se generan aprendizajes que moldean nuestra forma de ser, estar y actuar en sociedad.

Podemos decir que lo permanente es el cambio. Por tanto, nuestra estrategia se dirige a educar para los empoderamientos de agentes que se apropian de las propuestas y diseñan su agenda propia para contribuir –desde su ámbito concreto– a la transformación de las sociedades en clave de justicia, derechos y sostenibilidad. Hablamos, por tanto, de educar para aprender a resistir frente a presentes y futuros distópicos que augura el modelo dominante y para aprender a generar ensayos alternativos y utópicos en clave de presentes y futuros.

1.2. Educar desde y en incertidumbres liberadoras

La transformación se enfrenta a la tarea de luchar contra los comportamientos de las culturas de las “certidumbres conservadoras y reaccionarias” sobre el futuro que invitan a no actuar sobre él para transformarlo.

El discurso dominante, de forma explícita y/o implícita, intenta extender la imagen de que las crisis actuales y/o futuras o bien son ficticias, o bien son en realidad nudos propios del crecimiento en positivo que no deben merecer especial atención porque el propio desarrollo los resolverá a través de sus dinámicas evolutivas o porque el modelo buscará soluciones técnicas y adecuadas. En cualquiera de los dos casos, se socializa la idea de que no es necesario dedicarles atención. No son escenarios preocupantes. El futuro seguirá pareciendo un “mundo feliz”, repintando y ocultando cualquier ojo crítico próximo a las miradas de Huxley o del propio Orwell. Las sociedades deben vivir las “certidumbres del progreso indefinido”.

El actuar contrahegemónico también hace frente a las lecturas del porvenir que derivan en incertidumbres paralizadoras (basadas en la resignación) y esclavizadoras (marcadas por la impotencia). Para ello, se hace necesario aprender a luchar educativamente frente al “todo seguirá igual”, “el mundo feliz es un sueño peligroso” o “agarrémonos a lo que es posible mejorar sin rupturas y/o ensayos temerarios, indeterminables y por ello peligrosos para la supervivencia humana”.

1.3. Educar en todo tiempo y lugar

Aprendemos permanentemente a través de mil y un canales y espacios. La educación es parte de la acción social que desprende aprendizajes en la medida que se diseña, ejecuta, evalúa, interpreta y toma sentido.

En este sentido, la acción educativa no puede reducirse a una edad, escolar y/o universitaria, tampoco a un espacio o a un modelo/sistema educativo determinado. Necesitamos aprender –tanto quienes promueven educación como quienes la reciben– para generar en colectivo el aprendizaje necesario para construir las sociedades que queremos. Estos aprendizajes deben de irse construyendo en presentes auspiciados por interpretaciones de pasados futuros⁵ y desde lo deseado y soñado, haciendo frente a lo no aceptado ni aceptable.

Partiendo de estas lógicas, a través de un proceso de construcción colectiva⁶ y con el interés de proponer un marco de debate sobre el cual abordar la Educación para la Transformación Social, se establecieron cuatro Líneas Estratégicas desde las que (re)pensar nuestro accionar educativo: 1) Cuerpos y territorios; 2) Construcción comunitaria; 3) Aprendizaje anticipativo y; 4) Redes, alianzas y comunicaciones *otras*. A continuación, se resume brevemente el sentido de cada línea.

2. El sentido de las Líneas Estratégicas

Sin formación, la relación que se tiene con la cultura es meramente turística, es meramente estética. El consumidor hipermoderno sólo pretende tener una relación estética con la cultura. Frente a esto sólo existen dos cosas que se puedan hacer: una formación, una educación artística en el colegio para que puedan entender la noción de cultura que está relacionada con la propia civilización, con su propia historia. Y, en segundo lugar, existe una esperanza que llega por otros canales al mundo de la cultura: son las nuevas tecnologías que han despertado en el consumidor las ganas de participar, de ser agentes, sujetos activos de su cultura y esa cultura donde ellos actúan o fabrican arte (películas, fotos...) ya no es algo meramente estético, sino que va más allá, eso les exige pensar y detenerse a analizar qué es lo que quieren hacer. Quizá esta sea una pequeña esperanza para que la cultura no sea meramente pasiva. La cultura hipermoderna es un modo de participación que se está reforzando no sólo por el individualismo sino también por las nuevas tecnologías. Hay dos cosas importantes a este respecto; el hiperindividualismo no es solamente el consumo, sino también el deseo de obtener reconocimiento y de participar⁷.

5 Retomando la propuesta de Maria Paula Meneses que invita a una co-revisión del tiempo más allá del desarrollo determinista del cronos moderno.

6 Este proceso está descrito en el apartado “Cómo lo hicimos”.

7 Lipovetsky, G. (2011) en Cejudo, R.; Montero, M.M.; Ruiz, J.C. “Sobre la Cultura Hipermoderna: Entrevista a Gilles Lipovetsky” *Ámbitos*, 26, pp. 13-17.

Caracterización de cuerpos y territorios (LE1)

Entendemos los cuerpos y territorios como ámbitos desde donde nos construimos, ubicamos y somos agentes sociales y escenarios donde transcurre la acción educativa.

Este cuerpo, este territorio, es desde donde soy yo, desde donde somos nosotras. Desde donde me hago/nos hacemos agentes y desde donde devenimos como sujetos sociales.

*Nuestros cuerpos, nuestros territorios,
no se tocan
no se violan
no se explotan
no se matan*

Mi cuerpo/territorio tiene derecho a ser respetado y construir instancias desde los que vivir, exigir y compartir. Es espacios de agencia, resistencia, crítica y alternativa. Espacios donde pasado y futuro se cruzan, tanto en mi mundo interno como el mundo social.

Mi cuerpo/territorio es donde el poder social hegemónico me tiende a construir, modelar y ubicar. Desde donde se da mi lucha por preservar y hacer emerger mi propio proyecto, mi forma de ser y estar en un tiempo y espacio, mi forma de construirme y construir mi ser y el espacio en el que soy y puedo ser individuo, persona, agente social, etc. Por tanto, mi cuerpo/territorio es un espacio en lucha y de lucha permanente.

Mi cuerpo/territorio está en permanente interacción y transformación, donde al acceder al mundo lo transformo y donde ese mundo con el que interacciono, me transforma. Se trata de un espacio donde la socialización y educación se explicitan como un proceso que me fija y moldea al tiempo, porque precede, registra, interpreta y ubica mi acción.

Somos cuerpos diversos, cuerpos sometidos al proceso de hacerse como tales. Cuerpos de recepción de violencias varias, pero también con potencial y posibilidad de determinar y de ser determinados. Cuerpos donde lo genético/fisiológico, lo emocional, lo analítico y lo cultural, lo deseado y esperado, pero también lo temido y odiado se entremezcla en articulaciones complejas y variables.

Somos parte de territorios contruidos, territorios habitados, territorios sentidos y transitados. Territorios impuestos y odiados *versus* territorios deseados, soñados y esperados. Tanto los individuos como las comunidades nos construimos y proyectamos sobre esos territorios donde lo individual y lo colectivo se hacen interacción inevitable.

Las luchas educativas y anticipativas colorean nuestros territorios donde las culturas se cruzan y mixtifican, convirtiéndose en el oxígeno y alimento que circula, se expande y transforma, en ciclos de transformaciones cortas o largas. Esas luchas territorializadas generan prácticas contrahegemónicas que se traducen en cambios en el territorio que, a su vez, (re)configuran las luchas y los sujetos que las protagonizan.

Caracterización del enfoque comunitario (LE2)

Entendemos la construcción comunitaria como el espacio donde aprender a construir para el empoderamiento y el fortalecimiento de los proyectos al tiempo personales y sociales, desde el compromiso con la lucha contra la construcción y socialización hegemónica.

Estamos viviendo cómo en las diversas comunidades y estratos se trata de borrar la identidad comunitaria; se elimina y suplanta por autoconciencias, deseos y estrategias de individualismos en competición.

El modelo social y cultural que se impone con la violencia de estructuras dinámicas y mercantilmente estratificadas, se presenta y justifica como un oxímoron “artificialmente naturalizado”. Una contradicción impuesta social y masivamente para insertar en cada sujeto el individualismo en competencia más o menos imperfecta con el colectivo, con la comunidad.

Esta orientación hegemónica pretende hacer olvidar las claves de socialización colectivas entretejidas de clase, etnia, género y edad, así como las estructuras de poder que las sostienen y reproducen. Su objetivo es, por tanto, despolitizar y naturalizar las prácticas históricas y presentes de las luchas de poder y sentido en todos los ámbitos y espacios en los que la acción social se construye y construye a los sujetos (individual y colectivamente).

Un enfoque alternativo y crítico para la recuperación de la agencia de sujetos y comunidades requiere el restablecimiento de lo común como espacio para preservar y asegurar los derechos personales y colectivos.

Caracterización del aprendizaje anticipativo (LE3)

Aprendizaje anticipativo como el proceso que permite hacer frente a las incertidumbres de forma liberadora; que enfrenta la construcción hegemónica de certidumbres e incertidumbres conservadoras y esclavizadoras.

La globalización capitalista refuerza una cultura de mezclas de certidumbres falseadas y terroríficas incertidumbres sobre las necesarias transformaciones estructurales. Así se socializan visiones de futuros paralizantes para conseguir poblaciones temerosas a la resistencia, la crítica o la transformación social.

La clásica frase de “todo seguirá igual” se mezcla con aquello de “todo es posible”, pero dentro del sistema y al ritmo que pueda realizarse, sin cambios estructurales. Esta percepción polarizada y sectaria se torna resultado de la historia con el que se da sentido al presente, desde cuya continuidad perceptible se interpreta el futuro con insensatas certidumbres de que lo actual mejorará de forma indefinida si se bloquean todas aquellas transformaciones y rupturas consideradas bruscas y peligrosas.

La estrategia está en la consolidación de una combinación de instancias derivadas de la modernidad y la globalización en forma más o menos líquida: los Estados (más o menos social y de derechos); el mercado global (más o menos dinámico y libre); la práctica de la democracia controladora de las grandes agencias de poder (aunque solo referido a la dimensión política de la gestión social); y la cultura y técnica (distribuidas desde la ciencia y los sistemas educativos de acceso a ellas).

Por tanto, se construye una visión de cultura común hegemonizada según la cual los sujetos y comunidades deben actuar como ciudadanía que debe conocer e interpretar el pasado/presente/futuro, controlando a las grandes agencias de los poderes en su gestión “adecuada” y no traumática de las situaciones y eventos.

Caracterización de redes, alianzas y comunicaciones *otras* (LE4)

Redes, alianzas y comunicaciones *otras* son estrategias y herramientas de la acción social, que a la vez se constituyen como espacios de acción colectiva. Esta línea nos invita a reflexionar sobre cómo educa el proceso de construcción de la propia acción y reflexión.

La emergencia de redes y alianzas sociales ha despertado el interés del modelo dominante. Este ha desplegado estrategias para hacerse presente e intentar así modelarlas y reconvertirlas en escaparates de la despolitización y el hiperconsumismo ocioso.

La propia dinámica del capitalismo impulsa tecnologías de informatización y comunicación de redes sociales que convierten a estas (y a los productos informativos, culturales, simbólicos que las habitan) en nuevos espacios de reproducción del capital. El auge y la expansión imparable de las nuevas formas de comunicación está creando un nuevo mundo de interacciones y contactos sin límites. Una especie de cerebro y memoria global parece construirse e irrumpir en las formas de relación social y comunicacional.

Estos nuevos espacios penetran en e interactúan con las agencias sociales y educativas. Éstas descubren y utilizan las potencialidades de las redes sociales; intentan reapropiarlas como herramientas de empoderamiento y transformación social. Utilizándolas para su acción exterior, pero también tratando de influir en sus propias estructuras y configuraciones.

Por tanto, se convierten en un nuevo escenario de lucha entre, por un lado, los intentos del modelo dominante de construirlas, utilizarlas y reconfigurarlas como espacios de consolidación de hegemonías y estructuras de poder y, por otro lado, las dinámicas desde las agencias sociales y educativas transformadoras por hacerlas espacios de consolidación democrática, emancipación y empoderamiento social.

3. Potenciales cuestiones transversales en cada Línea Estratégica

Sobre educar en y desde los cuerpos y territorios

- Los poderes dominantes ¿Cómo socializan e intentan modelar cuerpos y territorios para que sean útiles y funcionales para sus intereses?
- ¿Qué educación sobre cuerpos y territorios debemos potenciar para generar aprendizajes que los constituyan como sujetos con derechos y con capacidad de resistencia y transformación desde sus intereses y deseos?
- ¿Qué currículo, explícito y/u oculto, socializa el sistema dominante como clave en la reproducción hegemónica?
- ¿Cómo entendemos que socializa ese currículo y moldea educativamente el sistema dominante los cuerpos y territorios (estereotipos culturales, industria del cuerpo, cuerpos como ocio, de identidades políticas y/o culturales)?
- ¿Qué debiera construir una resistencia educativa para el tratamiento otro de los cuerpos y territorios reales que permita empoderamientos e identidades en permanente (re)construcción?
- ¿Qué experiencias conocemos en esa dirección? ¿Es posible articular estrategias alternativas de resistencia y rebelión en este campo? ¿Cómo? ¿Con quiénes?

Para avanzar en educación comunitaria

- ¿Cómo se construye la relación individuos-comunidad desde los intereses de la globalización mercantilista, patriarcal, colonial, extractivista e hiperconsumista?
- ¿Cómo creamos estrategias de acción educativa que construyan culturas democráticas, comunitarias y sostenibles desde las mayorías sociales y desde las lógicas del interés común?
- ¿Cuál es el contenido dominante del tándem individuo/comunidad en la globalización mercantil, patriarcal, colonial e hiperconsumista?
- ¿Cómo afecta a la democracia real y la defensa de derechos esa construcción social y colectiva de individualismos aislados y en competición por riqueza, poder y posición social?

- ¿Qué necesita afrontar y cómo los procesos educativos empoderadores, democráticos y comunitarios que queremos construir?
- Los movimientos sociales en su diversidad, sus estrategias y riqueza de acción, ¿despliegan y reacomodan esa educación comunitaria, necesaria y urgente?
- ¿Cómo construimos estrategias y aprendizajes que aseguren esta dimensión?

Para avanzar en y para educación anticipada

- ¿Cómo se impone la certidumbre conservadora de que el capitalismo global es sostenible pese a que movimientos sociales, ámbitos científicos, culturales y artísticos muestren que es inviable y motor de crisis destructivas?
- ¿Cómo avanzar una educación científico-social que sitúe las crisis en los contextos relacionales con las estructuras y políticas dominantes?
- ¿Cómo educar en dinámicas de empoderamiento crítico encaminadas a enfrentar las múltiples crisis que generan el colapso civilizatorio en el que estamos inmersas?
- Para una educación anticipativa capaz de producir alternativas ¿qué contenidos, estrategias, enredamientos y experiencias tenemos que promover?

Para avanzar en educación en redes, alianzas, comunicaciones *otras*

- ¿Cómo caracterizamos en clave educativa el proceso de control y reconducción de las redes y alianzas por parte de las agencias hegemónicas?
- Desde la Educación para la Transformación social, ¿qué estrategias o elementos debemos potenciar en este ámbito para que sean herramientas de derechos, empoderantes y de expansión crítica y emancipatoria?
- ¿Están reaccionando las propias redes y alianzas a esa penetración y resocialización hegemónica con las que el sistema intenta responder para su control y utilización como nuevas herramientas y recursos reproductivos?
- ¿Tienen las redes potencial para el fortalecimiento de la comunicación y las alianzas entre agentes transformadores y entre estos y los espacios en que la vida social discurre?



Lo hablado

A continuación, recogemos las ponencias de Maria Paula Meneses, Lia Pinheiro, Marta Pascual y Rosalba Icaza. Agradecemos sus aportes que, sin duda, nutren el proceso de reflexión y de cuestionamiento permanente que debemos y queremos llevar a cabo en nuestro accionar educativo transformador.

Recuperar la vida. Conocimientos que importan para (re)construir utopías

Maria Paula Meneses¹

Agradezco al Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa) la invitación para participar en el V Congreso de Educación para la Transformación Social (noviembre 2021). El reto propuesto de pensar juntos la educación en tiempos de incertidumbre está en el origen de este trabajo. Mi agradecimiento también a todos los que han debatido y compartido conmigo sus impresiones y preguntas sobre esta temática, sobre todo a Laura Nuño y el Equipo de Educación de Hegoa (Amaia del Río, Gema Celorio, Juan José Celorio e Iris Murillo).

Introducción: del monocultivo científico a las ecologías de los saberes

En 2020, al inicio de la crisis del covid-19, Arundhati Roy nos alertó de varias de sus implicaciones sociales. Hoy, con más de cinco millones de víctimas de esta pandemia, es importante reflexionar sobre sus efectos en nuestras vidas, sobre los cambios que la pandemia ha aportado. En este artículo intentaré, en un primero momento, hacer una valoración crítica de la permanencia de una monocultura basada en la racionalidad científica en la apreciación de las crisis que marcan nuestro mundo. En un segundo momento, a partir de un amplio análisis centrado en la ecología de los saberes (Santos, 2010), parte fundamental de las epistemologías del Sur, presentaré algunas propuestas de cambio, situadas, para pensar juntas el camino. La complejidad y la magnitud de los actuales problemas ambientales y sociales globales exigen un verdadero diálogo entre todos los sistemas de conocimiento del mundo para superar situaciones de injusticia cognitiva.

1 Mozambiqueña, completó la educación secundaria en Maputo. Tiene una maestría en historia obtenido en la Universidad de San Petersburgo (Rusia) y un doctorado en antropología por la Universidad de Rutgers (EEUU). Inició su carrera en la Universidad Eduardo Mondlane (Mozambique) en 1989, y en 2004 se trasladó como investigadora al Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad de Coímbra donde imparte docencia en varios programas de doctorado. Actualmente es coordinadora de investigación en el CES. Paralelamente, es profesora en varias universidades de Mozambique. Participa de forma activa en actividades formativas basadas en el co-aprendizaje, buscando superar la distinción convencional entre las personas educadoras y alumnas a partir de las ideas de aprendizaje recíproco y "ecología del conocimiento". Estas formaciones dialogan con sus intereses laborales, entre otros: los debates poscoloniales en el contexto africano, el pluralismo jurídico, en el rol de la historia oficial, la(s) memoria(s) y otras narrativas de pertenencia en los procesos identitarios contemporáneos.

Al igual que en el pasado, con otras pandemias, el coronavirus ha demostrado cómo los microorganismos se propagan libremente, sin necesitar pasaporte. Todavía afectan de forma distinta a la estructura geopolítica que caracteriza a nuestro mundo. Cualquier enfermedad es un espejo amplificador de los conflictos culturales, epistémicos, económicos y políticos que marcan el mundo contemporáneo.

Las informaciones disponibles muestran que los países más ricos han podido tener acceso a vacunas para inmunizar a su ciudadanía mucho antes que los países con menos recursos². En protesta por la reciente (finales de 2021) decisión unilateral de varios países del Norte global de cerrar las fronteras con países de África austral ante la aparición de una nueva cepa de SARS-CoV-2, una declaración conjunta –del African Vaccine Acquisition Trust (AVAT), los Centros Africanos para el Control y la Prevención de Enfermedades y Covax– exteriorizó su repudio por esta opción. Como afirman las personas signatarias de la declaración, la mayoría de las donaciones de vacunas para el covid-19 a África se han realizado de forma *ad hoc*, con poca antelación y con plazos cortos, lo que hace que sea extremadamente difícil para los países africanos planificar las campañas de vacunación y aumentar la aceptación de la vacuna³. Lo que el capitalismo colonial está haciendo con las vacunas es lo que ha hecho con la vida humana y la naturaleza durante siglos: convertirlas en bienes comerciables, en un negocio.

El presente en el que vivimos está atravesado por múltiples crisis, a las que los discursos sobre el desarrollo, la globalización neoliberal y la sostenibilidad no pueden dar respuesta en singular. Esta realidad es cuestionada por diversas preguntas del Sur global, ese Sur ontológica-, política- y epistemológicamente múltiple, que busca afirmar alternativas creíbles a la injusticia cognitiva experimentada en la vida cotidiana (Meneses, 2009). Junto con la pandemia del covid-19, las múltiples crisis que atravesamos son el marcador de la creciente fragilidad estructural de la vida humana en el planeta (Santos, 2021). El negocio de las vacunas reafirma sin tapujos la línea abismal que separa el Norte y el Sur, como destacaba un artículo del periódico *The Guardian*⁴.

Tras la significativa advertencia de OXFAM (2019), ¿qué se puede hacer ante el aumento de las diferencias económicas entre países y regiones, un proceso que va de la mano de la crisis ambiental y de una creciente disminución de los derechos

2 “Now or never: Most countries will vaccinate against Covid-19 this year, or never”, *Economist Intelligence*, de 10 de noviembre de 2021, disponible en: www.eiu.com/n/now-or-never-most-countries-will-vaccinate-against-covid-19-this-year-or-never.

3 “Joint Statement on Dose Donations of COVID-19 Vaccines to African Countries”, de 29 de noviembre de 2021, disponible en: <https://africacdc.org/news-item/joint-statement-on-dose-donations-of-covid-19-vaccines-to-african-countries>.

4 “The Omicron variant reveals the true global danger of ‘vaccine apartheid’”, *The Guardian*, edición de 28 de noviembre de 2021, disponible en: www.theguardian.com/business/2021/nov/28/the-omicron-variant-reveals-the-true-global-danger-of-vaccine-apartheid.

políticos, económicos y sociales? ¿Pueden la solidaridad y el diálogo intercultural apuntar a un conocimiento que, anclado en las realidades de las comunidades y los pueblos, pueda contribuir a garantizar un futuro sostenible a diversas escalas? ¿Cómo reconocernos en nuestras distintas pero convergentes interpretaciones sobre nuestra humanidad?

La invención del “Norte” como centro del conocimiento expresado en la hegemonía de la racionalidad científica ha traído la aparición de periferias. La construcción de los contextos africanos como periferias ha de verse como un ejercicio político, epistémico y ontológico destinado a generar una definición explícita del espacio geopolítico y epistemológico del Norte como centro y jerárquicamente superior. Desde esta premisa, el pensamiento científico moderno insiste en imponer una división abismal que divide al mundo entre el Norte global y el Sur local, es decir, un Sur que posee conocimientos que supuestamente sólo tienen valor local y tradicional (Santos y Meneses, 2020). Esta propuesta de explicación del mundo muestra cómo el proyecto epistémico colonial sigue operando en la actualidad. Pensar el mundo de forma amplia y dialógicamente democrática requiere que lo estudiemos para transformarlo, desde contextos particulares, evocando múltiples capas de sensibilidad, supuestos culturales y de conocimiento, y opciones políticas localizadas. El regreso a la “nueva normalidad” sigue teniendo un pronóstico nebuloso. En estos tiempos tan complejos es importante volver a un contexto de *kairós*, donde el pasado, el presente y el futuro no están separados, sino que existen juntos. La reinención de una co-revisión del tiempo más allá del desarrollo determinista del *cronos* moderno es uno de los mayores retos a los que hay que enfrentarse. Sólo más allá de cualquier intento de disciplinar la recuperación del mundo, palabras como descolonización profunda, autodeterminación, autosostenimiento, autosuficiencia, pueden recuperar su significado amplio.

La crisis de la pandemia del covid-19: ¿qué conocimiento y cooperación?

La pandemia actual está en el centro de atención de muchos análisis, tanto por la novedad del virus como por los retos que plantea para captar sus propiedades inmunológicas y desarrollar tratamientos eficaces, incluida las vacunas. En el ámbito de la investigación científica, que trabaja bajo mucha tensión e incertidumbre, científicas y científicos de todo el mundo han compartido informaciones y se han basado en los hallazgos y conocimientos de los demás. Sin embargo, a pesar de los numerosos ejemplos de colaboración, no ha habido ningún intento serio de poner en común todos los recursos académicos disponibles, garantizar la producción mundial de vacunas superando las barreras de las patentes y abonar una distribución más universal e horizontal de las tecnologías de producción de vacunas, elementos clave para garantizar una distribución equitativa de los suministros. En este campo, una de las evaluaciones que hay que hacer es sobre el progreso global de la acción de la Organización Mundial de la Salud (OMS): esta agencia de la ONU ha centrado su acción en cuestiones de salud pública

principalmente en contextos dominados por la biomedicina, descuidando las cuestiones sociales y el diálogo con otros saberes médicos. ¿La insistencia en el monocultivo de la ciencia, en una racionalidad única, es la solución? En un texto reciente, Yuval Noah Harari (2021) sostiene que los éxitos científicos y tecnológicos sin precedentes presentes en 2020 no resolvieron la crisis del covid-19. Como en otras crisis epidémicas del pasado, la pandemia es en simultáneo una calamidad natural y un dilema político. Así, ¿tiene sentido separar lo natural de lo social? ¿Y cómo combinar las distintas escalas de interacción, desde el espacio doméstico al global?

Las alertas sobre el H1N1 o la llamada “gripe porcina”, sobre el SARS, el VIH/SIDA, la gripe aviar (HPAI), las fiebres hemorrágicas víricas –como el Ébola y Marburgo–, los brotes epidémicos de Zika, dengue, malaria, entre otros, reflejan la amenaza de las enfermedades infecciosas. En conjunto, el número de nuevas enfermedades casi se ha cuadruplicado en el último siglo (Smil, 2011). Aquí se dibuja una fina línea abisal, entre la afirmación de la ciencia de controlar las enfermedades y la ignorancia sobre el futuro de la salud mundial.

Al igual que con el covid-19, estas enfermedades nos muestran la presencia de un enemigo antiguo pero familiar, recordándonos que, a lo largo de la historia, nada ha matado más seres humanos que los virus, las bacterias y los parásitos que causan enfermedades. Al manifestarse como epidemias –o pandemias de proporciones mundiales– la propagación de estas enfermedades y sus implicaciones siguen desafiando abiertamente las políticas de salud pública contemporáneas. Varios estudios alertan sobre la urgencia de estudiar estas epidemias no sólo como un problema de salud pública, a resolver o evitar en el futuro, sino también como un fenómeno social, político (Leach, Scoones y Stirling, 2010), potencialmente generador de injusticias cognitivas (Anderson y Beresford, 2016).

Reconocer la importancia de entender un brote epidémico más allá de su componente técnico e inmediato requiere que cada uno de estos episodios sea evaluado a través del prisma de la ecología de los saberes (Santos, 2010), combinando las escalas temporales con las espaciales. Esta opción implica combinar, por un lado, el análisis del brote a corto plazo con el estudio de las implicaciones y las condiciones predisponentes a largo plazo y, paralelamente, al cuerpo enfermo individual a escala global, como reveló el caso del Ébola en África occidental (Leach, 2015). Implica, en pocas palabras, combinar una evaluación crítica de la medicina moderna con un análisis crítico fruto del diálogo con otros saberes médicos.

Las medidas de excepción que la pandemia de covid-19 ha impulsado obligan a pensar en las lecciones del Ébola. El comportamiento del nuevo coronavirus, la comprensión del proceso infeccioso y la inmunidad, los esfuerzos en curso para mejorar tanto la atención clínica como para desarrollar tratamientos médicos y vacunas que respondan a este virus son una parte fundamental de la historia que aún se está desarrollando. Otra parte de esta historia son las respuestas sociales de las personas a la enfermedad y sus interacciones con los demás. El

covid-19 está exponiendo, reforzando y catalizando nuevas relaciones sociales, culturales y políticas; pone al descubierto las desigualdades y ansiedades. Como evidencian varias académicas y académicos, el modelo sanitario mundial sigue basándose, en gran medida, en la asistencia técnica y el desarrollo de capacidades por parte de los países del Norte, especialmente Estados Unidos, Reino Unido, entre otros países de la Unión Europea (Leach, 2015; Jones, 2020). Como ya se ha referido, la concentración de la producción de vacunas, especialmente en los países del Norte global, ha ido creando un nuevo tipo de desigualdad global entre los países que pueden vacunar a su población y los que no, porque no tienen acceso a las vacunas. En octubre de 2021, solo cinco países africanos, menos del 10% de los 54 países, habían alcanzado el objetivo de vacunar completamente al 40% de su población (WHO, 2021). Desafortunadamente, mientras el virus siga propagándose, ningún país o región del mundo podrá sentirse verdaderamente seguro.

Como destaca el informe Salud Global 50/50, las asimetrías de poder que siguen afectando a la estructura de la salud mundial, enraizadas en una larga herencia de relaciones capitalistas injustas y desiguales, están marcadas por los legados coloniales en las estructuras de gobierno de la salud actuales, así como por las normas y prácticas patriarcales (Global Health 50/50, 2020: 16). Dentro de la biomedicina, profesionales de la epidemiología insisten en que es importante comprender las causas estructurales de la pandemia como elementos clave para planificar las estrategias para hacer frente a estas crisis. Integrar las interpretaciones y experiencias comunitarias ayuda a descubrir la mejor manera de responder a las crisis pandémicas y ambientales, generadas por los desequilibrios y la violencia resultante de la relación colonial-capitalista y patriarcal (Santos, 2018; Wallace et ál., 2020). Son varias las personas intelectuales que vienen destacando que muchos de los errores cometidos y los fracasos en el proyecto civilizatorio tienen su origen en propuestas políticas capitalistas y coloniales, que apuntan a la privatización y monetización de los bienes comunes de la salud pública. La modelación científica de la expansión epidemiológica del covid-19 en el mundo, elaborado en 2020 por el Imperial College del Reino Unido, es un ejemplo de la monocultura científica, pues sólo tiene en cuenta los recursos de la biomedicina y de sus proyecciones estadísticas. Así el conocimiento y la experiencia del Norte global siguen reafirmando la relación centro-periferia. El centro identifica los problemas e idea soluciones; a la periferia le corresponde aplicarlas (Ferguson et ál., 2020:16). Este modelo, que ha influido en las políticas de la OMS, ilustra la necesidad de transformar el conocimiento hegemónico en una ecología de saberes, uniendo diversas áreas de la ciencia y apelando a un diálogo multitépico con otros saberes.

Las experiencias de las recientes epidemias anteriores al covid-19 revelan que las ciencias sociales y las humanidades tienen mucho que ofrecer. Centrarse sólo en el covid-19 como emergencia de salud pública durante el brote puede eclipsar, como ha ocurrido en otras crisis anteriores, la vigilancia a la contaminación. Como señalan varias evaluaciones, esto es el resultado de una crisis a largo plazo de las infraestructuras de salud pública (infrafinanciadas), precipitadas, a su vez, por las

crisis políticas y financieras de las últimas décadas (Legido-Quigley et ál., 2020). Paralelamente, el enfoque tecnocrático en el control de la enfermedad por parte de la biomedicina ha llevado a la ausencia de cooperación y diálogo entre los sistemas de salud (sistemas de salud biomédica públicos y privados, bajo control del Estado, así como entre distintos sistemas de salud).

Un enfoque sindémico de la pandemia del covid-19 permite entender las interacciones biológicas, políticas, ambientales y sociales que son fundamentales para pronosticar, tratar y desarrollar políticas de salud que encuentren soluciones contextuales a los problemas que enfrenta la gente, más allá de los modelos globales desarrollados en el Norte (Singer y Bulled, 2013). Entender el covid-19 prestando atención a los contextos políticos y epistémicos ayuda a explicar los orígenes y las escalas de impacto de los principales brotes epidémicos en todo el mundo. La exploración de los brotes epidémicos en contextos geopolíticos específicos contribuye a un análisis más fino de las razones epistemológicas y políticas en diversas regiones del mundo que han experimentado estos brotes, revelando explícitamente el entrelazamiento co-constitutivo del contexto material y los acuerdos sociales a través del tiempo. Por otro lado, al explorar las respuestas de las diferentes formas de organización (instituciones), a diversas escalas (desde el individuo, pasando por la comunidad, hasta la dimensión nacional e internacional) frente a las epidemias, se hace posible explorar, a partir de ejemplos concretos, cómo una epidemia da lugar a varias situaciones críticas distintas, expresadas a través de múltiples experiencias del brote, a menudo concurrentes, así como a múltiples formas de enfrentarlo.

La información que nos llega a cada día sobre el covid-19 reconoce directa o indirectamente el impacto de las reformas neoliberales en el ámbito de la salud, hoy transformada en un espacio de (re)producción de capital, acentuando la línea abismal de las exclusiones abisales o no abisales (Santos, 2018). No importa si la gente está enferma o no; importa si tiene un seguro de salud o acceso a un sistema nacional de salud debilitado (en el caso de los países más ricos); en los países del Sur global importa saber si tiene acceso a centros y hospitales en malas condiciones, fruto de la combinación neoliberal de las élites políticas locales y los organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. En palabras de Paul Farmer (2001), los arquitectos y ejecutores de los programas y proyectos sanitarios mundiales, manipulados por los políticos neoliberales del Norte global, sostienen que la asistencia sanitaria, para ser sostenible, debe venderse como una mercancía, incluso cuando y donde la mayoría de sus potenciales beneficiarios no pueden comprarla. La humanidad, la gente, en esta hora de crisis global cuando son pacientes enfermos, buscan el apoyo de los servicios de salud del Estado, pero se les exige que sean clientes. Y así se afirma una línea abismal: los que no pueden pagar no tienen acceso a la asistencia sanitaria en condiciones epidémicas. Como acentúa Achille Mbembe (2020), no podemos permitir que el derecho a respirar nos siga dividiendo entre los ciudadanos (que pueden respirar porque tienen acceso al oxígeno) y los demás. El derecho a respirar, a vivir, es sinónimo de un derecho original a habitar la Tierra, un derecho específico de la comunidad universal de los habitantes de nuestro

planeta, humanos o no. Y esta es la gran pregunta que nos plantea la pandemia del covid-19. ¿Seremos capaces de redescubrir nuestra inquebrantable conexión con el territorio, con el amplio sentido de la vida? ¿Qué educación emancipadora, crítica y dialógica puede dar cuerpo a la ecología del conocimiento, la puerta de entrada a un pluriverso de saberes, promotor de diálogos tendencialmente horizontales?

Ubuntu: una propuesta utópica para una multiplicidad de conocimientos

A lo largo de los siglos, el vínculo colonial-capitalista ha transformado la relación entre lo social y lo natural. En este contexto asistimos a la privatización de la naturaleza, a través de la privatización de la tierra, de los bosques, del agua, de los animales, de las selvas, transformadas ahora en mercancías, sin ningún otro valor o importancia más allá del valor de mercado. Para legitimar estas intervenciones, el sistema colonial-capitalista busca, basándose en la racionalidad científica, explicar las crisis ambientales e identificar las medidas para mitigar sus impactos (Adams, 2003). La conservación como “preocupación global” se ha convertido en las últimas décadas en objeto de importantes estudios e inversiones por parte de múltiples estados, así como de una creciente ola de movimientos ambientales. En este proceso, los conocimientos y experiencias locales y comunitarias suelen quedar relegadas a posiciones periféricas o incluso olvidadas, dando prioridad a las estrategias de protección del medio ambiente basadas en el conocimiento científico del Norte global. Esta posición sobre la conservación y los riesgos ambientales forma parte de un conjunto de estrategias hegemónicas y performativas de producción de un mundo inseguro, que consienten la (re)producción de un otro exótico, peligroso y lejano, con conocimientos limitados, que debe ser “asimilado” por la racionalidad científica moderna.

La afirmación de la aparente universalidad del conocimiento científico moderno, apoyada en la dicotomía explícita naturaleza-sociedad está en la base de muchas de las políticas ambientales actuales; sin embargo, hay muchas culturas en el mundo que no reconocen esta dicotomía. La profunda ruptura entre lo natural y lo social se produce con el avance del ideal emancipatorio ilustrado (fuente de inspiración de una parte importante de los movimientos ecologistas), un ideal que está estrechamente asociado a la idea de control y uso de la naturaleza-objeto por parte de los sujetos humanos (Dwivedi, 2001:12-14). Y es este modelo el que el proyecto colonial-capitalista moderno trató de expandir e imponer como modelo dominante de la relación naturaleza-sociedad. Para el colonialismo moderno, la alteridad expresaba y expresa todavía un espacio/tiempo anterior, donde circulan conocimientos considerados inferiores, con alcance solamente local (Meneses, 2018). Este fue el contrapunto que legitimó la imposición violenta de la estructuración jerárquica que está en la base de la relación poder-saber del pensamiento científico moderno, expresada en el pensamiento abisal propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2010; 2018). Las exclusiones plantadas por la

imposición de una concepción monocultural del mundo se ven favorecidas por la aparición de una epistemología que fundamentó el excepcionalismo del mundo moderno. Esta opción, que se impuso sobre todo a partir de los siglos XVII-XVIII, infundió la separación entre el viejo mundo –Europa, conceptualizada como cuna de la civilización moderna– y el mundo incivilizado, justificando la necesidad de una colonización “científica”, racional del mundo (Meneses, 2016). En este recorrido, los procedimientos, violentos, de intervención política y epistemológica, implicaron la suspensión del crecimiento orgánico de las instituciones y saberes endógenos de los colonizados. Así se explica por qué muchos de los movimientos ecologistas en el Sur global tienen en el centro de sus reivindicaciones el reconocimiento de sus conocimientos y experiencias, fundamentales para la preservación de sus territorios. Esta distinción entre las propuestas de luchas por la sustentabilidad en el Sur global y el Norte global es fundamental, en un contexto en el que la narrativa dominante sobre el cambio climático insiste en no reflexionar, a largo plazo, sobre la acción combinada del capitalismo y el colonialismo.

En muchos países africanos, los sistemas educativos (especialmente los formales) siguen reproduciendo referencias exógenas sobre la crisis ambiental y del covid-19, marginando las formas de conocer y ser autóctonas. Esta realidad, parte del legado de la colonización, está igualmente presente en el insistente intento de empequeñecer las epistemologías autóctonas, ubicándolas en un espacio-tiempo anterior a la llegada de la civilización del Norte (Meneses, 2018). Un ejemplo concreto de este legado se asocia a la obligación del uso de las lenguas coloniales en la educación formal, quedando las lenguas autóctonas relegadas al uso local, sustituidas por las lenguas de los colonizadores; otros ejemplos provienen de la expropiación de fragmentos de conocimiento de los mundos indígenas, que son apropiados por las epistemologías del Norte para construir la riqueza de saberes que conforman el mundo moderno.

El sometimiento de las y los africanos (y la transformación de su relación con la naturaleza en una relación de alcance “local”) por parte de las potencias colonizadoras modernas operó a través de una racionalidad marcadamente antropocéntrica, originada en la dicotomía sociedad-naturaleza. Desde esta posición epistémica, la sociedad y la naturaleza no sólo se conciben como entidades separadas, sino que impugnan radicalmente las cosmologías africanas. En realidad, en muchas culturas africanas la humanidad, la naturaleza y el mundo de los espíritus ancestrales forman una unidad. A través del antropocentrismo, al afirmar la prioridad y la centralidad de lo social en el orden mundial, se intentó dominar la naturaleza (Steiner, 2005), silenciando otros saberes, otras cosmologías.

El significado individual del ser humano y la dicotomía sociedad-naturaleza son principios filosóficos que surgen en el sur del continente africano asociados a la penetración colonial-capitalista moderna (Ramose, 1999). En un desafío a esta posición, se ven planteando el *ubuntu*, con la exigencia de una formación intersubjetiva creativa, en la que la alteridad se convierte en un espejo (pero sólo un espejo) de la subjetividad de cada persona, en una relación íntima entre lo social, lo natural y lo espiritual (Museka y Madondo, 2012). En otras palabras,

la persona existe a través de las demás, mediante el reconocimiento del “yo”, parte de un entorno social y natural más amplio, en su singularidad y diferencia (Eze, 2010:190-191). Mientras que la filosofía africana del *ubuntu* –en un intento de traducción intercultural– afirma la relación íntima y tendencialmente colectiva entre la humanidad y la naturaleza, la ideología política colonial se basó en la defensa del argumento de que para que las sociedades colonizadas se modernizaran y civilizaran era fundamental romper la interconexión entre la humanidad y la naturaleza. Como resultado de esta ruptura, surgió el ser civilizado –el ciudadano– dispuesto a dominar la naturaleza.

Resistiendo a la filosofía política colonial-capitalista, la participación en los procesos emancipatorios del Sur ha resultado decisiva para denunciar situaciones de silenciamiento epistémico y ontológico. La participación de otros seres con otros saberes reconoce la legitimidad de las experiencias desarrolladas en las luchas por una justicia global, social, económica y epistémicamente más igualitaria, donde la acción cultural, por la libertad, es una acción colectiva. Esta opción se basa en el reconocimiento de nuestra ignorancia, explorando los límites de nuestros conocimientos y la urgencia de (re)aprender permanentemente, a partir de las luchas y experiencias vividas. Este reconocimiento refleja el hecho de que el (re)aprendizaje opera en múltiples contextos, a través de redes y estructuras sociales que garantizan el mantenimiento y la transmisión de conocimientos entre generaciones, grupos, seres y lenguas. ¿Qué esperanza se puede transmitir a los pueblos y comunidades del Sur, víctimas de genocidios, epistemicidios, lingüicidios, segregaciones y opresiones? ¿Qué conocimientos deben estar presentes en un proceso educativo emancipador cuando la vida de innumerables pueblos y comunidades del Sur global está en peligro?

El Sur desde el Sur: hacia una ecología de los saberes

Las epistemologías del Sur, como acciones multilocales, buscan identificar y validar los conocimientos producidos en las luchas contra las formas modernas de opresión, conocimientos generados y experimentados por los grupos y clases sociales que más han sufrido las injusticias causadas por esta dominación (Santos, 2010). En las luchas contra la opresión y la dominación, las diferentes culturas actúan simultáneamente como importantes vectores de resistencia y de producción de conocimiento. La ciencia moderna también forma parte de las Epistemologías del Sur, en la medida en que logra establecer un diálogo horizontal con otros saberes socialmente legítimos, promoviendo una ecología de saberes (Santos, Meneses y Nunes, 2005). Pero, al igual que otros conocimientos, no tiene la condición de único conocimiento válido.

En este contexto Tsianina Lomawaima (2015:365) destaca la importancia de las narrativas experienciales y contextuales, que constituyen espacios de reflexión epistémica y empírica a través de los cuales deben entenderse las relaciones con y entre las personas, y entre estas y la naturaleza. Estos conocimientos, a menudo

transmitidos en lenguas no imperiales, son fundamentales para la autoeducación indígena o la educación local, una realidad que se opone al lugar privilegiado del complejo docente presente en la mayoría de las sociedades surgidas de la relación colonial. Estos conocimientos, anclados en la experiencia vital y la lucha de los pueblos y comunidades, no es estático; por el contrario, su diversidad y especificidad en las zonas de contacto plantea la necesidad de realizar traducciones entre los conocimientos y las prácticas para cumplir una tarea fundamental: sobrevivir y (re)existir, partiendo también de sus raíces. Este es el reto que está en el corazón de la propuesta de la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2007), quien afirma que cualquier tipo de conocimiento es incompleto, y que la creación de la conciencia de esta incompletitud recíproca (en lugar de la completitud) se produce a través de una escucha profunda de otros saberes, condición previa al diálogo y a la intertraducción. En definitiva, el reconocimiento de múltiples ontologías, epistemologías y proyectos pedagógicos es la condición previa para lograr la justicia cognitiva en la defensa del planeta como proyecto emancipador utópico, como destaca Marie Battiste:

Los pueblos indígenas de todo el mundo han vivido en sus contextos naturales, adquiriendo y desarrollando relaciones sostenibles con el medio ambiente y transmitiendo este conocimiento a las generaciones posteriores a través de su lengua, cultura y patrimonio. Este conocimiento adquirido incorpora una gran cantidad de ciencia, filosofía, literatura oral, arte y habilidades prácticas que han ayudado a mantener a los pueblos indígenas y sus tierras durante milenios (Battiste, 2008:497).

Reivindicar otras formas de sentir y pensar la relación con la naturaleza y con la humanidad, reconstituyendo el territorio desde un punto de vista ontológico, es un objetivo central para las epistemologías del Sur (Santos, 2018). A menudo, los actores a nivel local, regional y mundial desempeñan un papel clave mediante el suministro de información, recursos, creación y expansión de redes, y en la legitimación de sus luchas. Y estas intersecciones también se dan con otras luchas, como la de los derechos de las mujeres, de los grupos minoritarios, contra la discriminación étnico-racial, entre otras, permitiendo una red activa de intercambio entre los grupos ecologistas y los comprometidos con los derechos humanos, los derechos de los campesinos y de las comunidades indígenas, etc. Establecer y explorar estas conexiones nos permite observar no sólo cómo se articulan las diferentes cuestiones a distintos niveles en las políticas y prácticas de cada movimiento, sino también cómo chocan a menudo los discursos universalizadores sobre la epistemología, el derecho y el ambiente. Y aquí es importante (re)conocer las formas de superar los impactos resultantes de la colisión de intereses divergentes entre movimientos y luchas por la (re) existencia. Por lo tanto, es fundamental la promoción del interconocimiento, basado en la traducción intercultural anclada en las prácticas y objetivos de los movimientos involucrados en estas luchas. Esta traducción, desde una reflexividad basada en las prácticas sociales, hará germinar una profunda conciencia en los diversos contextos específicos de la lucha por la (re)existencia (Santos, 2018). El argumento central es la urgencia de un enfoque más inclusivo

de las luchas por el ambiente, la vida, la tierra, el agua y los bosques en el Sur global que reconozca múltiples subjetividades, agencias y prácticas. La articulación local-global como articulación de poder y conocimiento sugiere una demanda de profunda renovación democrática en los diferentes niveles de la búsqueda de otros sentidos del ser y del saber, es decir, un desafío ontológico y epistemológico responsable.

En el ámbito educativo, la ampliación de los espacios de aprendizaje, transformándolos en espacios de autoafirmación, forma parte de un largo proceso de descolonización desde la lucha por la autodeterminación. Este conocimiento experimentado es fundamental para el desarrollo de una pedagogía comprometida, una pedagogía descolonizadora de las mentes. En este proceso, hubo y sigue habiendo muchos retos, ejemplo de la complejidad que entraña los conocimientos generados por las luchas sociales y la dificultad de traducir estos conocimientos a un entorno más amplio, evitando reduccionismos y representaciones ambiguas. Como sugieren múltiples experiencias, a partir de un conocimiento geográficamente arraigado e históricamente situado, se intenta rescatar subjetividades silenciadas y negadas, rompiendo con las formas eurocéntricas de conocimiento (Smith, 2004:87). Paralelamente, se (re)aprenden, se renuevan y se (re)construyen los principios que subyacen a cada cosmovisión, comunidad, lenguaje, forma de comunicación, objetivo de otra propuesta pedagógica, plural y dialógica, generando un profundo sentido de la dignidad humana, regenerando el sentido de comunidad. Es en esta línea que bell hooks (2004) defiende la educación como una práctica de libertad y el aula como un entorno de intensos debates que conforman un pensamiento crítico activo, que se opone radicalmente al conocimiento como forma de naturalizar la opresión, condición para asegurar el mantenimiento del poder.

En estos caminos de rescate, cuidado y participación política, en compañía, se producen diálogos fructuosos y se construyen utopías. Al (re)construir la comunidad, a partir de las experiencias vividas, se enseña la esperanza de Paulo Freire a practicar una pedagogía inquieta, en la que todos estén plenamente presentes, cuestionando el ahora, en el *kairós* (Freire, 2015:215). Es en este camino donde se amplían los sentidos de pertenencia, en una perspectiva profundamente descolonizadora, a favor de la reparación histórica como momento indispensable. La descolonización requiere volver a conectar con nuestras raíces y pertenecer a un mundo global, aprender lo que significa vivir-pensar-ser e investigar con los demás. La descolonización requiere que nos (re)imaginemos relacionamente, identificando lo que nos une, la conexión con nuestros ancestros, con los territorios, con nuestros cuerpos y con los demás, para poder cultivar el conocimiento que nos es inherente y que está dentro de cada quién. Reclama una escucha epistemológica profunda y el co-aprendizaje desde otros contextos, recreando una red de conocimientos que ha sido lo que nos caracteriza como humanidad. Es un proyecto para recuperar el conocimiento que ha sido silenciado, exiliado, borrado, negado, avergonzado. Estos diálogos entre saberes no implican rechazar los conocimientos y las prácticas de la ciencia, sino analizar tanto sus importantes

e ineludibles aportaciones al conocimiento y al afrontamiento de pandemias y desastres ambientales, como su carácter parcial, que justifica la necesidad de reconocer la diversidad de experiencias, saberes y prácticas que tratan de abordar el sufrimiento, la enfermedad, el cuidado, el tratamiento y la cura.

La ciencia es importante para la transformación social; es una de las partes del conocimiento de/en el mundo. Sin embargo, nuestro mundo está poblado de saberes potencialmente infinitos, que dan cuerpo a la ecología de saberes. Parte estructurante de las epistemologías del Sur, la ecología de saberes se basa en el principio de que todo conocimiento es a la vez universal (en su ambición) y parcial, así como situado (en respuesta a condiciones específicas). La premisa de la parcialidad de todo el conocimiento (Santos, Meneses y Nunes, 2005) implica reconocer que a cualquier forma de conocimiento le corresponden formas de ignorancia; desconocer esta condición de parcialidad lleva a desconocer todo lo que una determinada forma de conocimiento es incapaz de reconocer, relegando lo no conocido a la condición de inexistente, sea como obstáculo para el avance de lo que contextualmente se considera como conocimiento verdadero, o bien como conocimiento dotado de valor meramente local. La descolonización implica cuestionar nuestras propias referencias. El llamamiento a la descolonización de la ciencia (y de todos los saberes que pretenden imponerse en singular como universales) debe verse como parte de un proyecto más amplio de lucha por la justicia cognitiva, por el reconocimiento de la diversidad universal del mundo. El conocimiento científico es a la vez necesario e insuficiente para conocer el Sur global. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2018), la lectura crítica del pensamiento canónico dominante es fundamental; la eliminación de los referentes estructurantes de la modernidad norcentrista imposibilita la identificación, el análisis y la crítica de las operaciones neoliberales, (neo)coloniales y (hetero) patriarcales que han causado y siguen estructurando el poder y reafirmando las relaciones de opresión.

Adelanto algunas propuestas, ya experimentadas en diversos contextos, que señalan no sólo las limitaciones de la racionalidad del Norte global, capitalista, colonial y patriarcal, sino que muestran propuestas inclusivas y dialogantes de diversos grupos, comunidades y pueblos que habitan nuestra casa, la Tierra. La reivindicación de una ecología de saberes significa incorporar diversos conocimientos, perspectivas, enfoques e interpretaciones que atraviesan los sistemas globales. Para democratizar en profundidad la producción de conocimientos, es necesario descolonizar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Estas propuestas pretenden fomentar la creatividad, la reflexión, la equidad y el reconocimiento horizontal de la diversidad en la transición a la “nueva normalidad”. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad de los conocimientos requiere la descolonización de las mentes, en una red que integre múltiples formas de conocer y comunicar la ciencia y el conocimiento. Y como destaca Wa Thiong’o (1993), estas formas de conocimiento se producen a menudo en lenguajes no imperiales, como ejemplifica el concepto relacional *ubuntu*. Conocer implica reconocer los sistemas de desigualdades y opresiones

generados por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. El giro “a los orígenes”, a las raíces, es una de las formas de conocer otras experiencias, reconociendo que toda historia está en un proceso de debate y reconstrucción permanente. Una escucha profunda, desde otros referentes epistémicos, exige escuchar respetuosa y responsablemente a las personas como sujetos de conocimiento, parte fundamental de los procesos de reparación histórica en curso. Esta invitación es fundamental para (re)construir comunidad sobre la base de la reciprocidad, más allá de cualquier intento de extraccionismo y apropiación del conocimiento (Santos, 2018). Estos diálogos permiten profundizar los distintos conocimientos especializados, reconociéndoles su debido crédito, experimentado en vivencias y prácticas de lucha. Francis Nyamnjoh subraya que el reto de ser o convertirse en africano, o en cualquier otra cosa, no consiste tanto en identificarse con las personas, los lugares y los espacios con los que se está familiarizado, sino sobre todo en ser consciente de que lo importante son los territorios, los lugares y las personas que aún no se han encontrado. Paralelamente, es importante estimular los diálogos transdisciplinarios e interculturales, estableciendo equipos de trabajo diversos e inclusivos que deconstruyan activamente los prejuicios para que todos los miembros del equipo sean participantes empoderados en el desarrollo de nuevos conocimientos. En conjunto, estas acciones apoyan la reformulación de los temas y procesos de investigación para construir un conocimiento contextual y útil. Estas propuestas implican confianza, generada en los encuentros, en la presencia, compartiendo conocimientos, viendo las luchas de forma relacional y dialógica (Nyamnjoh, 2017; Santos, 2018). Estas acciones, esta convivencia, están en la base de la comunidad post-abisal y de las relaciones transculturales.

El reconocimiento del derecho a (re)existir desde otras epistemologías y ontologías es un proyecto inmenso, donde la asunción de vidas silenciadas y saberes ignorados es un bien común. Esta inmensidad es el reconocimiento de que la descolonización requerirá un cambio en el orden mundial (Fanon, 1961). El objetivo es romper la implacable estructuración de la tríada capitalismo, colonialismo y patriarcado, una ruptura más que un compromiso. Es transponer el pensamiento abisal que insiste en la objetivación de la alteridad hacia un sentido del ser de manera intersubjetiva y relacional. Las epistemologías del Sur tienen que ver con los diálogos, el co-aprendizaje, las experiencias vividas, el sumar voces a las luchas comunes, a la solidaridad vivida. Es un llamado a una ética distintiva de la esperanza y el cuidado (que incluye una percepción integrada de la naturaleza y la sociedad, comunicando entre múltiples cosmologías). Es aprender desde estos encuentros, la importancia del *ubuntu* (Ramosé, 1999), del *sentipensar* (Fals Borda, 2009) o del *corazonar* (Guerrero Arias, 2010), otras formas de ser y experimentar el mundo, generadoras de otros saberes. El Sur metáfora es la posibilidad de co-construcción de otras formas de conocimiento y otros horizontes de reexistencia, para la vida plena en una Tierra posabisal, hecha de mil saberes.

Referencias

- Adams, William A. (2003): "Nature and the Colonial Mind", in: Adams, W.; Mulligan, M. (org.). *Decolonizing Nature. Strategies for Conservation in a Post-colonial Era*. London: Earthscan, pp. 16-50.
- Anderson, Emma-Louise; Beresford, Alexander (2016): "Infectious Injustice: The Political Foundations of the Ebola Crisis in Sierra Leone", *Third World Quarterly*, 37(3), 468-486.
- Battiste, Marie (2008): "Research Ethics for Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: institutional and researcher responsibilities", Denzin, N. K. et ál. (org.). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Berkeley: Sage, pp. 497-509.
- Dwivedi, Ranjit (2001): "Environmental Movements in the Global South: Issues of livelihood and beyond", *International Sociology*, 16(1), 11-31.
- Eze, Michael Onyebuchi (2010): *Intellectual History in Contemporary South Africa*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fals Borda, Orlando (2009): *Una sociología sentipensante para América Latina* (Victor Manuel Moncayo compilador). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Fanon, Franz (1961): *Les Damnés de la Terre*. Paris: Maspero.
- Farmer, Paul (2001): *Infections and Inequalities: the modern plagues*. Berkeley: University of California Press.
- Ferguson, Neil M. et ál. (2020): *Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID-19 mortality and healthcare demand*, de 16 de marzo, consultado el 27 de marzo de 2021, disponible en: www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/medicine/sph/ide/gida-fellowships/Imperial-College-COVID19-NPI-modelling-16-03-2020.pdf.
- Freire, Paulo (2015): *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Global Health 50/50 (2020): *The Global Health 50/50 Report 2020: power, privilege and priorities*, de marzo de 2020, consultado el 26 de marzo de 2021, disponible en: <https://globalhealth5050.org/2020report>.
- Guerrero Arias, Patricio (2010): "Corazonar el Sentido de las Epistemologías Dominantes desde las Sabidurías Insurgentes, para Construir Sentidos Otros de la Existencia", *Calle14*, 4(5), 80-94.
- Harari, Yuval Noah (2021): "Lessons from a year of Covid", *Financial Times*, edición de 26 de febrero, consultado el 12 de abril de 2021, disponible en: www.ft.com/content/f1b30f2c-84aa-4595-84f2-7816796d6841.
- hooks, bell (2004): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Jones, David S. (2020): "History in a Crisis-Lessons for Covid-19", *The New England Journal of Medicine*, de 12 de marzo de 2020.

- Leach, Melissa (2015): "The Ebola Crisis and Post-2015 Development", *Journal of International Development*, 27, 816-834.
- Leach, Melissa; Scoones, Ian; Stirling, Andrew (2010): "Governing epidemics in an age of complexity: Narratives, politics and pathways to sustainability", *Global Environmental Change*, 20(3), 369-377.
- Legido-Quigley, Helena et ál. (2020): "The resilience of the Spanish health system against the Covid-19 pandemic", *The Lancet*, de 18 de marzo de 2020.
- Lomawaima, K. Tsianina (2015): "Education", in Warrior, R. (org.), *The World of Indigenous North America*. New York: Routledge, pp. 365-387.
- Mbembe, Achille (2020): "Le droit universel à la respiration", AOC, edición de 6 de abril de 2020, consultado el 30 de junio de 2021, disponible en: <https://aoc.media/opinion/2020/04/05/le-droit-universel-a-la-respiration>.
- Meneses, Maria Paula (2009): "Justiça Cognitiva", in Cattani, A. et ál. (org.). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina, pp. 231-236.
- Meneses, Maria Paula (2016): "Images Outside the Mirror? Mozambique and Portugal in world history", in Darder, A.; Mayo, P.; Paraskeva, J. (org.). *International Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge, pp. 118-128.
- Meneses, Maria Paula (2018): "Colonialismo como Violência: a "missão civilizadora" de Portugal em Moçambique", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, número especial, p. 115-139, disponible en: <https://journals.openedition.org/rccs/7741>.
- Museka, Godfrey; Madondo, Manasa M. (2012): "The Quest for a Relevant Environmental Pedagogy in the African Context: insights from unhu/ubuntu philosophy", *Journal of Ecology and the Natural Environment*, 4(10), 258-265.
- Nyamnjoh, Francis (2017): "Incompleteness: Frontier Africa and the currency of conviviality", *Journal of Asian and African Studies*, 52(3), 253-270.
- OXFAM (2019): *Public Good or Private Wealth? Universal health, education and other public services reduce the gap between rich and poor, and between women and men*. London: OXFAM UK, consultado el 2 de febrero de 2020, disponible en: www.oxfam.org.nz/sites/default/files/reports/Public%20Good%20or%20Private%20Wealth%20-%20Oxfam%202019%20-%20Full%20Report.pdf.
- Ramose, Mogobe B. (1999): *African Philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books.
- Roy, Arundathi (2020): "The pandemic is a portal", *Financial Times*, edición de 3 de abril, consultado el 4 de abril de 2020, disponible en: www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010): "Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes" Santos, B.S.; Meneses, M.P. (org.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, pp. 23-72.

Santos, Boaventura de Sousa (2018): *O Fim do Império Cognitivo*. Coimbra: Almedina.

Santos, Boaventura de Sousa (2021): *El futuro comienza ahora: de la pandemia a la utopía*. Madrid: Akal.

Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (2020): "Introducción, Las Epistemologías del Sur: dar voz a la diversidad del Sur", Santos, B.S.; Meneses, M.P. (orgs.), *Conocimientos Nacidos en las Luchas: construyendo las Epistemologías del Sur*. Madrid: Akal, pp. 9-47.

Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula; Nunes, João Arriscado (2005): "Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistémica do mundo", in Santos, B. S. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 25-68.

Singer, Merrill; Bulled, Nicola (2013): "Interlocked Infections: The Health Burdens of Syndemics of Neglected Tropical Diseases", *Annals of Anthropological Practice*, 36 (2), 326-344. DOI:10.1111/napa.12007.

Smil, Vaclav (2011): *Global Catastrophes and Trends: The Next Fifty Years*. Cambridge, MA: MIT Press.

Smith, Linda Tuhiwai (1999): *Decolonizing Methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.

Steiner, Gary (2005): *Anthropocentrism and its Discontents: the moral status of animals in the history of Western Philosophy*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Thiong'o, Ngugi wa (1993): *Decolonizing the Mind: the struggle for cultural freedoms*. London: James Currey.

Wallace, Rob et ál. (2020): "COVID-19 and Circuits of Capital", *Monthly Review*, edición de mayo de 2020, consultado el 15 de mayo de 2021, disponible en: <https://monthlyreview.org/2020/04/01/covid-19-and-circuits-of-capital>.

WHO Africa: "Less than 10% of African countries to hit key COVID-19 vaccination goal", *WHO Africa*, de 28 de octubre de 2021, consultado el 9 de noviembre de 2021, disponible en: www.afro.who.int/news/less-10-african-countries-hit-key-covid-19-vaccination-goal.

Movimientos sociales emancipadores, educación crítica y *praxis* educativo-política: teoría y aprendizajes en los contextos históricos de lucha

Lia Pinheiro Barbosa¹

Para iniciar la reflexión: los contextos que hace urgente una educación crítica

En los territorios del *Abya Yala*, nombrado de América Latina a partir de los regímenes coloniales de los inicios del siglo XVI, los movimientos sociales emancipadores² construyen una concepción propia de educación, que emerge de los procesos sociohistóricos de vida y de lucha, que no se limitan a un contaje y a una concepción linear del tiempo enmarcados en 1492 o 1500, marcos temporales de la instauración del orden colonial. Si bien el regreso a la memoria histórica es considerado fundamental para identificar los orígenes estructurantes de las relaciones de dominación y poder, en la perspectiva de esos movimientos la dialéctica del tiempo histórico les permite demarcar la naturaleza de la educación que se desea construir, en sus fundamentos filosóficos, educativos y pedagógicos, y a cuáles horizontes se articula, en el anhelo por una descolonización, liberación y emancipación en tanto proyecto político.

En el ámbito de la trayectoria histórico-política de los movimientos sociales emancipadores, la educación crítica emerge de la identificación de las raíces de las múltiples opresiones y su vínculo con el «momento constitutivo» y la «forma primordial», en los términos de Zavaleta (2009). El «momento constitutivo» comprende el tiempo social de cristalización de la naturaleza de las relaciones que conformarán la «forma primordial», es decir, las bases de las estructuras, formas y contenidos que determinan la producción y reproducción de la vida social y política. La «forma primordial» constituye el modo en que cada historia nacional ha concretado el proceso de organización de las distintas estructuras y formas

1 Socióloga e investigadora militante. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Docente de la Universidade Estadual do Ceará (UECE), en la Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), en el Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) y en el Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. Investigadora de CLACSO, de la Red APPEAL y de la Rede PECC-MS. Becaria PQ2/CNPq. Correo electrónico: lia.barbosa@uece.br

2 En ese escrito, los movimientos sociales emancipadores son aquellos que establecen una lucha histórica por la ruptura de toda y cualquiera estructura de dominación, explotación y opresión, material, simbólico-ideológica y subjetiva; que conducen, a partir de la conformación de un sujeto histórico-político de carácter orgánico, proyectos políticos articulados a un horizonte emancipatorio, de lucha anticolonial, antipatriarcal, anticapitalista, antirracista y antimperialista. En el sur global estos movimientos sociales emancipadores son conformados por los pueblos originarios, el campesinado, las y los trabajadores, los feminismos, entre otras organizaciones del campo popular.

de gobierno, así como la naturaleza de las relaciones establecidas entre el Estado y la sociedad civil. En este sentido, la «forma primordial» es una clave analítica para interpretar la conformación del poder, la dominación y sus expresiones socioculturales, políticas y económicas en contextos nacionales y regionales.

En el caso de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, el «momento constitutivo» se caracteriza por el establecimiento de regímenes coloniales y esclavistas que configuraron la naturaleza de las instituciones sociales y de las fuerzas políticas, como también la base material e ideológica de las relaciones sociales de producción y de las subjetividades. La «forma primordial» de los procesos de dominación y explotación se basan en una dimensión étnico-racial y de clase, que se reproduce y se reconfigura a medida que se consolida nuestra integración dependiente y subordinada en el capitalismo a escala mundial.

Cabe destacar que el «momento constitutivo» y la «forma primordial» se establecen como *rapport* pedagógico-político (Gramsci, 2011), es decir, una relación pedagógica que pretende, en última instancia, atribuir un carácter universal en torno a la conformación de una unidad cultural-social y una concepción común del mundo. Esta relación pedagógica está arraigada en la totalidad social, en sus instituciones y en cada individuo en relación con los demás. Es, por tanto, la base sociocultural y política de la hegemonía, lo que nos lleva a inferir que toda hegemonía es, en sí misma, una relación pedagógico-política (Gramsci, 2011). Esta unidad cultural-social que se auspicia consolidar coaduna con el análisis de Zavaleta (2009) en relación con la totalización homogeneizadora del capitalismo, es decir, del proceso sociohistórico que conduce a la aprehensión político-ideológica de la racionalidad del capital en el ámbito de las instituciones sociales y de la propia sociedad.

Ahora bien, si el «momento constitutivo» y la «forma primordial» se establecen en la imposición de un orden colonial y esclavista, y en un proceso histórico de integración al capitalismo de manera dependiente y subordinada, la hegemonía, como un *rapport* pedagógico-político, se ejerce desde instituciones sociales y fuerzas políticas vinculadas a un dominio colonial, patriarcal, capitalista, racista e imperialista. En esa dirección, la totalización del capitalismo hereda una parte significativa de las relaciones sociales instituidas en este «momento constitutivo» y que son propias de una sociedad colonial y de la reproducción del colonialismo interno (González-Casanova, 1969). En el Sur global, tales relaciones se han cristalizado en las instituciones sociales y políticas, así como en las dinámicas internas de la sociedad desde hace más de cinco siglos. Sin embargo, las disparidades propias de una jerarquización social y del ejercicio del poder instituido y de su *continnum* dentro de un tiempo histórico, hacen aflorar contradicciones y antagonismos inaceptables para los grupos subalternos, es decir, las y los oprimidos.

Esa formación sociohistórica de nuestras sociedades es aprehendida por los movimientos sociales emancipadores en una dimensión crítica, al comprender el *rapport* pedagógico-político intrínseco a la Pedagogía del Oprimido y de la urgencia

por conformar la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1987), aquella que es construida a partir de una *praxis* política, forjada de forma colectiva, orgánica, en la lucha por la descolonización y liberación.

Las luchas sociales contemporáneas del *Abya Yala*, sobre todo las emprendidas a finales del siglo XX por los movimientos indígenas y campesinos, recuperan el análisis crítico de esas matrices sociohistóricas de consolidación de la opresión, al identificar las continuidades de ese *rapport* pedagógico-político propio de un orden colonial, capitalista e imperialista, sea en los contextos nacionales o en la dialéctica centro-periferia.

Insurgencias políticas e insumisiones pedagógicas

La Campaña 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular, la insurgencia armada de un ejército indígena, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la conformación de la Vía Campesina y de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y el crisol de las luchas articuladas por los movimientos campesinos e indígenas de diferentes países de América Latina, al final del siglo XX, constituyen expresión de una rebeldía histórica de crítica radical a la modernidad que, además de ser la cuna del racismo estructural, representa la esclavitud de los pueblos y la negación de su existencia.

En el balance político que realizan en torno a la Pedagogía del Opressor que camina más de cinco siglos, estos movimientos sociales emancipadores analizan que ese *rapport* pedagógico-político legitimó, en los planes simbólico-ideológico y material, la instauración del paradigma civilizatorio occidental capitalista y de la imposición de una homogeneización sociocultural caracterizada por los siguientes procesos:

- Expropiación de los territorios e intentos de aniquilación de otros modos de organización de la vida social, cultural y política, por medio de genocidios y epistemicidios;
- Bestialización y deshumanización de los cuerpos no blancos, racializándolos a partir de la instauración del orden colonial;
- Domesticación y explotación de los cuerpos por medio de la esclavitud y de la catequización;
- Violación de los cuerpos, sobre todo de las mujeres, como un territorio irrestricto de dominación del hombre blanco europeo y que persiste en la contemporaneidad, a partir de la misoginia y los feminicidios;
- Imposición de una definición sexual binaria y hetero-cis-normativa;
- Imposición de las lenguas coloniales y sus matrices de pensamiento;

- Jerarquización étnico-racial, de género y de clase;
- Desterritorialización y negación del *ethos* con el territorio;
- La invención del otro inferiorizado y subalternizado en una dimensión subjetiva, de negación de sus capacidades cognitivas, intelectuales y de construcción de conocimiento;
- Integración dependiente y subordinada al capitalismo, en la dialéctica de la dominación y explotación centro-periferia.
- Racismo y clasismo en el ámbito de las relaciones sociales y productivas.

Esa Pedagogía del Opressor y su *rapport* pedagógico generó una base educativa basada en lógicas de separación, no solo aquellas enmarcadas en el conflicto capital-trabajo, sino también en el despojo cultural y territorial propios del conflicto capital-naturaleza, que sigue vigente en nuestros territorios, en la etapa actual de desarrollo del capitalismo por explotación. Con respecto al proceso de construcción del conocimiento, las lógicas de separación operan en la negación y/o invalidación de las matrices conceptuales y de pensamiento propias de las filosofías milenarias del *Abya Yala*, lo que conlleva al no reconocimiento de la unidad dialéctica corazón-mente-razón-sentimiento en tanto núcleo de elaboración epistémica, es decir, el sentipensamiento (Barbosa, 2019; 2015b, 2014).

Asimismo, en el siglo XXI, ese *rapport* pedagógico-político persiste en los colonialismos vigentes y en la profundización de las contradicciones inherentes a las lógicas de explotación del capital frente a los mecanismos de integración subordinada y dependiente de las periferias a escala mundial. No es casual que la reproducción de ese modelo económico sostenido por el paradigma civilizatorio capitalista transforma regiones, como la latinoamericana, en zonas de sacrificio, de una expropiación sin límites, cuyo impacto letal en la naturaleza y en la vida se justifica bajo un discurso neocolonial, capitalista e imperialista. Ese discurso también aboga una supuesta defensa de la democracia que disfraza la acción imperialista de Estados Unidos y los contextos de guerra contemporáneas.

Aquí cabe observar el análisis de Ceceña (2005), al analizar el llamado “Nuevo Mapa del Pentágono”, que subdivide el mundo en “zonas de atención prioritaria”, donde Estados Unidos puede intervenir en casos de “ingobernabilidad” o incumplimiento de las “reglas de la democracia”. En el mapa, estas zonas corresponden a la parte de Medio Oriente, Asia, África y América Latina. La autora advierte que estas zonas de atención prioritaria coinciden en ser regiones de mayor concentración global de recursos naturales estratégicos, con áreas intensivas en biodiversidad, yacimientos de petróleo y gas, así como en mantos freáticos y presencia de metales para usos esenciales. Asimismo, constituyen regiones con un fuerte arraigo cultural e insubordinación política.

En realidad, estas regiones del mundo ubicadas en el sur global, constituyen territorios donde no se ha logrado la totalización homogeneizadora del Estado

(Zavaleta, 2009), por lo tanto, existen dificultades históricas en la implementación de la relación pedagógica-política en los términos aquí analizados. En su base social son sociedades heterogéneas, con su propio pensamiento social, cosmovisiones y la persistencia de otras formas de organización social y política en sus territorios.

Ese carácter biocida (Herrero, 2014), de una «política de muerte», en los términos usados por los movimientos sociales emancipatorios, alcanza el ápice de la contradicción, conllevando a una crisis orgánica, migratoria, sanitaria. Los movimientos sociales emancipadores denuncian la urgencia por construir otro paradigma societario, en que se logre superar esas lógicas de explotación y opresión en una escala global.

Es en esa cuenta larga del tiempo histórico y en sus reverberaciones en el presente, que los movimientos sociales emancipadores sitúan la proposición de una Educación Crítica que nace de las insurgencias políticas e insumisiones pedagógicas (Barbosa, 2015a), y que se vincula, en un plano de la consciencia, a la comprensión crítica de las determinaciones históricas que estructuran la dialéctica de la dominación-explotación y opresión, reconociéndose en ese proceso histórico como un sujeto oprimido y subalternizado. No obstante, esa consciencia de sí y para sí se entretiene con el reconocimiento de que son un sujeto colectivo en permanente lucha, forjado en la digna rabia, en clave zapatista, es decir, de rebeldías y resistencias que caminan el largo tiempo histórico y que pugnan el Estado y esas lógicas históricas.

Adentrar a los movimientos sociales emancipadores y los aprendizajes de lucha

Los movimientos sociales emancipadores han desarrollado estrategias de lucha en el campo político y educativo-pedagógico que les permiten: 1. Conformar el sujeto histórico-político responsable de conducir las estrategias de lucha; 2. Debatir críticamente la crisis sistémica, proceso profundizado en el contexto de la pandemia; 3. Construir proyectos políticos de carácter emancipador, anclados en programas políticos que conlleve a una dirección política en la disputa hegemónica. La *praxis* educativo-política de esos movimientos sociales emancipadores nos permiten identificar algunos aprendizajes históricos (Barbosa, 2020; 2019; 2016; 2015; Barbosa y Rosset, 2017a; 2017b):

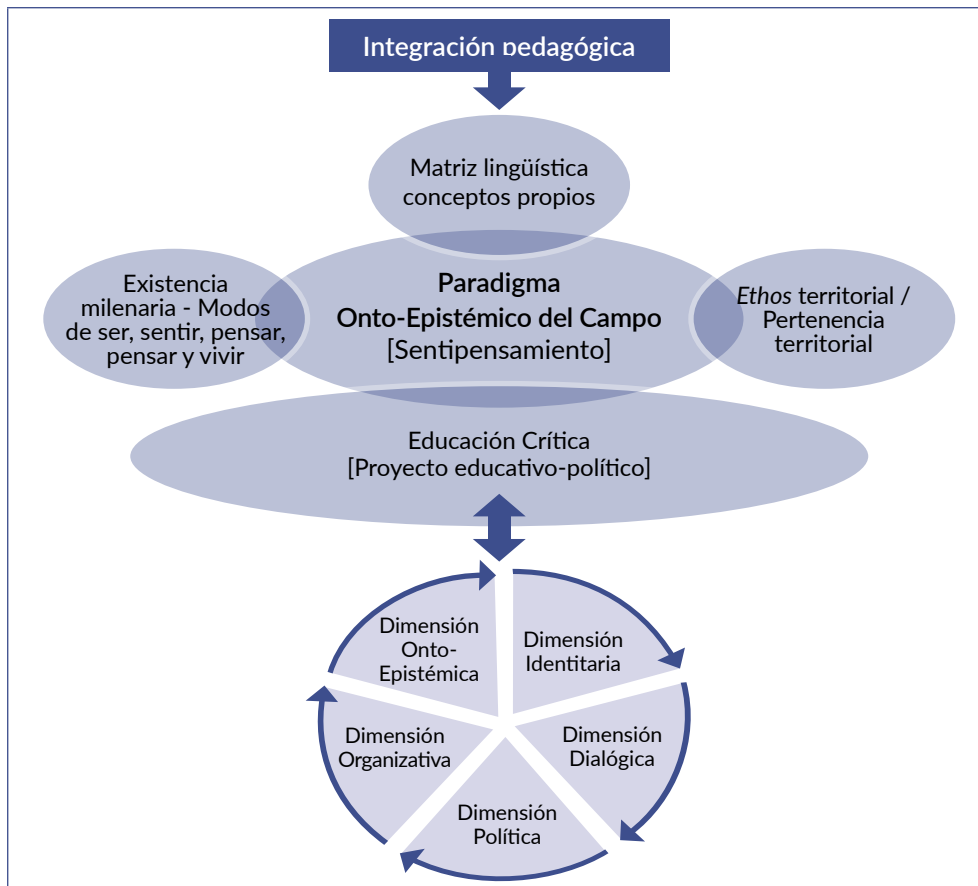
a) Elaboración de una concepción teórico-epistémica y política de Educación, en articulación con los procesos de resistencia histórica hacia la descolonización, la liberación y la emancipación humana. Entre las experiencias del *Abya Yala*, destacamos el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZ-LN), la Educación del Campo y la Pedagogía del Movimiento (MST), los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos - IALAS (CLOC/LVC), la Educación Propia (CRIC), entre otras.

- b) Teorización propia en la construcción del conocimiento que configura un Paradigma Onto-Epistémico del Campo, es decir, una teoría social de los movimientos sociales campesinos e indígenas, articuladas por conceptos propios y claves analíticas originales.
- c) Conformación del intelectual orgánico colectivo de clase.
- d) Consolidación de la Pedagogía Campesina Agroecológica.

En esos proyectos educativo-políticos, si bien se reivindica el derecho a la escuela, la Educación es concebida más de allá de ella, al establecer el vínculo con los procesos de lucha cotidiana en defensa del territorio, de la tierra, de los comunes, de la reforma agraria, de la agroecología, y de tantos otros procesos que son, en sí mismos, educativo-políticos y pedagógicos. De esas educaciones emergen una teoría social propia, elaborada desde los movimientos sociales emancipatorios, de otras dimensiones epistémicas y ontológicas, y que buscan reconstruir la unidad rota por las lógicas de separación establecidas en un marco colonial y capitalista, al tiempo que se reivindican como sujetos constructores de conocimiento. Por lo tanto, se elabora un Paradigma Onto-Epistémico del Campo.

Es válido destacar que el Paradigma Onto-Epistémico del Campo se erige a partir de tres ejes centrales (Barbosa, 2019): 1. La existencia milenaria que permite a estos movimientos reconfigurar, permanentemente, formas remanentes de la vida comunitaria, de lógicas de pensamiento y de posicionamiento social en estrecho vínculo con sus cosmovisiones y que adjudican referentes propios de un modo de ser, estar, pensar, sentir y vivir, que no fueron del todo soterrados en los procesos de homogeneización del orden colonial y capitalista; 2. Una matriz lingüística que abreva filosofías y conceptos propios; 3. Una pertenencia territorial que fortalece el *ethos* con el territorio, el arraigo, incorporado en los procesos de defensa territorial y de los comunes.

Hay una integración pedagógica de esos ejes que confiere un sentido ontológico y epistémico a los proyectos educativo-políticos conducidos por esos movimientos sociales emancipadores y que sostienen los fundamentos filosóficos, educativos, pedagógicos y políticos de la Educación Crítica. Asimismo, ese Paradigma Onto-Epistémico del Campo incorpora otros legados de la teoría crítica y del pensamiento pedagógico latinoamericano, sobre todo aquellos formulados en una *praxis* política revolucionaria y de liberación (Barbosa, 2020), en los caminos de consolidación de una elevación cultural (Gramsci, 1949) y de superación del *rapport* pedagógico-político.



Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto a analizar en la Educación Crítica son sus cinco dimensiones (Barbosa 2015b), a saber: 1. Dimensión Onto-Epistémica; 2. Dimensión Identitaria; 3. Dimensión Organizativa; 4. Dimensión Dialógica y 5. Dimensión Política. Estas dimensiones garantizan a estos movimientos sociales emancipadores atribuir el carácter político al acto educativo, en términos endógenos, en la formación de su identidad política y de la concepción de proyecto educativo, y exógeno, al irradiar sus intencionalidades pedagógicas en el terreno de la política. Constituyen pilares de su concepción de la Educación en tanto proyecto político y proyecto histórico de conocimiento, de fortalecimiento de una identidad política y de articulación de alianzas con otros procesos de lucha hacia un horizonte emancipatorio.

Aprendizajes en tiempos de crisis y colapso mundial

A partir de lo expuesto hasta aquí, quisiera destacar uno de los procesos articulados por los movimientos sociales emancipadores del *Abya Yala* en la contraposición de las lógicas de dominación, explotación y opresión, en los términos analizados anteriormente. Se trata del concepto teórico-epistémico y político del «territorio-

cuerpo», articulado por las mujeres indígenas y sus procesos de lucha en sus organizaciones políticas y que representa la impronta del paradigma occidental capitalista y su política de muerte, expresados por los impactos destructivos ocasionados por el conflicto capital-naturaleza y que se vincula a una lógica biocida.

En el *Abya Yala*, en el ámbito del Feminismo Comunitario en Guatemala y Bolivia, además de otros movimientos de mujeres indígenas, las mujeres están teorizando sobre el concepto de «territorio-cuerpo» (Cruz-Hernández y Bayón-Jiménez, 2020; Feminismo Comunitario Antipatriarcal, 2019; Cabnal, 2010) al tiempo que lo vinculan, orgánicamente, a procesos políticos en la defensa de los territorios y de los comunes.

Para fines de reflexión en ese escrito, quisiera destacar ese proceso político a partir del Movimiento de Mujeres Indígenas de Brasil (MMI), en especial, en el marco de la I y la II Marcha Nacional de las Mujeres Indígenas, realizadas en 2019 y 2021, respectivamente. Bajo la consigna política «Territorio – Nuestro Cuerpo, Nuestro Espíritu», las mujeres indígenas de más de 130 pueblos originarios de Brasil introdujeron en la agenda política más amplia de sus movimientos, la fecunda creación en torno al concepto de «territorio-cuerpo» y sus reverberaciones en la impronta del Estado-nación, del paradigma capitalista y de la política biocida del capitalismo por expoliación.

En el documento final de la I Marcha de las Mujeres Indígenas, enfatizan:

Somos responsables de la fecundación y el mantenimiento de nuestro suelo sagrado. Siempre seremos guerreras en defensa de la existencia de nuestros pueblos y de la Madre Tierra. Como mujeres, lideresas y guerreras, generadoras y protectoras de la vida, nos posicionaremos y lucharemos contra los problemas y violaciones que afrontan nuestros cuerpos, nuestros espíritus, nuestros territorios. [...] La vida y el territorio son la misma cosa, porque la tierra nos da nuestra comida, nuestra medicina tradicional, nuestra salud y nuestra dignidad. Perder nuestro territorio es perder a nuestra madre. Quien tiene territorio, tiene madre, tiene regazo (Documento Final I Marcha de las Mujeres Indígenas, 2019).

En un escenario político de ascensión de la extrema derecha, que revela una crisis orgánica y democrática no solo en Brasil, sino en otros países que igualmente vivencian el retorno de las extremas derechas en distintas regiones, se intensifican las múltiples formas de opresión en el mundo. En el contexto de la pandemia del covid-19, se pone de relieve y en carne viva la profunda desigualdad y exclusión social, los abismos del antagonismo estructural, revelados en el aumento de la pobreza y de la miseria. La inequidad en la distribución de las vacunas y en el trato sanitario de la pandemia es otra faz del *rapport* pedagógico-político y de una reafirmación del sur global como zona de sacrificio.

El llamado político de las mujeres indígenas al convocarnos a poner la vida en el centro desde el «territorio-cuerpo» constituye un llamado al enfrentamiento del

conflicto capital-naturaleza, capital-vida, determinante histórico de las crisis que vivenciamos en el presente. Según enfatiza Inara Tavares (2019, p. 59):

Con este grito [Territorio: nuestro cuerpo, nuestro espíritu], interpelamos a este sistema-mundo blanco/racista/patriarcal/militar/capitalista: decimos que nuestra existencia en este mundo pasa por nuestros cuerpos físico-culturales y simbólicos. Es a través de nuestros cuerpos que se constituyen nuestros territorios. Y nuestros cuerpos no son nada sin nuestro espíritu. Y podemos hablar de espíritus, como muchos son nuestros cuerpos y culturas. Podemos hablar de nuestros mundos, de nuestras experiencias, de nuestro protagonismo en el cuidado de la tierra, ella, mujer como nosotras.

En el 2021, el MMI realiza la II Marcha Nacional de las Mujeres Indígenas con la consigna «Reforestar las mentes para la sanación de la tierra». En el documento final de la II Marcha, destacan:

Necesitamos construir juntos un camino de vida y reconstrucción que se base en el encuentro entre los pueblos, el cuidado de nuestra Tierra y la interacción positiva de los conocimientos. Esto es lo que proponemos con el Reforestarmentes. Es posible vivir y convivir de otra manera, con otras epistememes, a partir de cosmologías ancestrales. Cuidar de la Madre Tierra es, en el fondo, cuidar de nuestros propios cuerpos y espíritus. El cuerpo es la tierra, el bosque es la mente. Queremos reforestar nuestras mentes para que se unan y proporcionen el tan necesario cuidado de nuestro cuerpo-tierra (Documento Final II Marcha de las Mujeres Indígenas).



Fuente: www.anmiga.org

En base a la matriz conceptual y a la *praxis* política del MMI, el «territorio-cuerpo», en tanto un concepto vinculado al Paradigma Onto-Epistémico del Campo, adquiere una potencia política y educativa. ¿Cuáles serían los fundamentos filosóficos, pedagógicos y educativos que emanan de ese concepto? ¿En qué consiste su potencia política en contextos de crisis civilizatoria y pandémica?

Un fundamento filosófico intrínseco al «territorio-cuerpo» reside en que es una concepción de vida de carácter coexistencial. Hay la superación de la idea de una existencia únicamente divina o antropocéntrica, es decir, el centro de la existencia no se limita a Dios o al ser humano. El «territorio-cuerpo» configura una unidad dialéctica, una fusión existencial, nutrida por una profunda conexión con el territorio, con las categorías binarias de equilibrio y complementariedad [el universo femenino y el universo masculino] propias de las filosofías milenarias del *Abya Yala*, y la certeza de que la vida humana no se sobrepone a los otros seres vivientes, incluso, no vivientes en el mundo.

Ese fundamento filosófico se articula a un fundamento educativo-pedagógico, en el aprendizaje del «territorio-cuerpo» como expresión de un cuerpo social y comunitario que nos permite aprender y aprehender, en los planos objetivos y subjetivos, un sentido de vivencialidad en coexistencia. Hablar de comunidad significa atribuir una forma histórica de existencia, de vínculo social, ambiental y político, que nos permite, por medio del legado, apropiarnos de las formas remanentes de entramados comunitarios.

En esa dirección, el «territorio-cuerpo» refleja una ruptura con el *rapport* pedagógico-político de un orden colonial, patriarcal, capitalista e imperialista, al tiempo que interpela las lógicas de separación de la acumulación originaria y del capitalismo por expoliación, enmarcadas en los intentos permanentes de desterritorialización y de despojo material y simbólico de los territorios propios del conflicto capital-naturaleza, capital-vida.

En una perspectiva ecológica de defensa de la vida, el «territorio-cuerpo» reanuda la unidad y la completud de los ciclos de reproducción de la vida en los territorios, que no se centra en un carácter antropocéntrico y androcéntrico o de desarrollo predatorio. Al contrario, su dimensión onto-epistémica remite a un sentido pluriverso de la sostenibilidad de la vida, al identificar las raíces más profundas de una crisis que se caracteriza por un modelo de desarrollo biocida y buscar otras rutas de rearticulación y arraigo territorial.

Reflexiones finales

Los sentidos conceptuales atribuidos por los movimientos sociales emancipadores para interpretar y superar las contradicciones propias de los procesos histórico-políticos no necesariamente son traducibles, de forma literal, en la clave de pensamiento occidental. Un factor histórico de ese proceso se refiere a la pérdida,

por parte del pensamiento occidental, de referentes importantes de vínculo y de un vínculo territorial y comunal, una vez que son sociedades en donde la absorción de la homogeneización totalizadora del paradigma occidental capitalista se concreta más fuertemente.

Al erigir procesos pedagógicos-políticos articulados por una educación crítica, los movimientos sociales emancipadores buscan conformar una consciencia crítica en torno a la génesis histórica de las múltiples opresiones, las formas que adquieren, sus persistencias y el *rapport* pedagógico-político que les permite consolidar la opresión y la subalternización. No obstante, estos mismos movimientos hacen de esa educación crítica una estrategia para forjar horizontes emancipatorios y en una perspectiva dialógica, de articulación con otras luchas, en el establecimiento de alianzas políticas.

¿Cómo nutrirnos de ese sentido de lo educativo y aprender de su praxis política y pedagógica?; ¿Cómo trasladar los aprendizajes de los movimientos sociales emancipatorios a otras esferas de la educación, a propósito de la educación formal?; ¿Qué oportunidades se abren para que se avance en la elaboración de pensamiento crítico?

Con base en lo expuesto en ese escrito, un paso importante en nuestros aprendizajes consiste en reconocer la existencia de ese *rapport* pedagógico-político en las dinámicas geopolíticas y geoeconómicas tanto en la relación entre el Norte global y el Sur global, como en la reproducción de los colonialismos y del colonialismo interno. Tener esa consciencia crítica abre camino para posibilidades de diálogos y alianzas horizontales.

Otro aspecto que emana de los aprendizajes a partir del «territorio-cuerpo» consiste en asumir la tarea educativo-pedagógica y política en torno a los significados de poner la vida en el centro y su articulación con los procesos de construcción y fortalecimiento del tejido comunitario. En otros términos, construir procesos que nos permita tejer el sujeto comunitario, de forma colectiva y orgánica, a partir de las luchas emprendidas en nuestros territorios, con nuestras organizaciones y colectivos.

Los movimientos sociales emancipadores nos enseñan que es posible establecer la unidad entre campo y ciudad, que es viable asumir la agroecología como principio y proyecto político también en las ciudades, por ejemplo. Otra enseñanza consiste en crear espacios de formación educativo-político en las herencias de la Educación Popular y de los procesos de reflexión-acción-reflexión, un principio pedagógico fundamental para la educación crítica.

Referencias

- Barbosa, Lia Pinheiro (2020): Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, vol, nº 80, p. 269-290.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2019): “Paradigma Epistêmico do Campo e a construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina”, en Ramos, Arlete dos Santos *et. al. Educação e Movimentos Sociais. Análises e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial, p. 279-300.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2016): Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa*, 6, p. 45-79.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2015a): “Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo pedagogías insumisas, insumiéndose desde otras educaciones, en Medina Melgarejo, Patricia (coord.). *Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos Editor/ UNICACH/CESMECA, p. 325-344.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2015b): *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2014): Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber. *Revista Educación y Cultura*, n. 105, p. 21-27.
- Barbosa, Lia Pinheiro y Rosset, Peter (2017a): Movimentos Sociais e Educação do Campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. *Revista Práxis Educacional*, v. 13, n. 26, p. 22-48.
- Barbosa, Lia Pinheiro y Rosset, Peter (2017b): Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. *Educação & Sociedade*, 38(140), 705-724.
- Cabnal, Lorena (2010): *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. España: ACSUR – Las Segovias.
- Ceceña, Ana Esther (2005): “Estratégias de construção de uma hegemonia sem limites”, em Ceceña, Ana Esther (org.). *Hegemonias e emancipações no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO, p. 35-55.
- Cruz Hernández, Delmy Tania; Bayón Jimenez, Manuel (orgs.) (2020): *Cuerpos, territorios y feminismos. Compilación latino-americana, de teorías, metodologías y prácticas políticas*. Ecuador/México: Ediciones Abya Yala/Libertad Bajo Palabra/ Bajo Tierra Ediciones.
- Feminismo Comunitario Antipatriarcal (2019): *¿Por qué? Feministas ¿Por qué Comunitarias? ¿Por qué?* La Paz, Bolivia: Documento de Trabajo.
- Freire, Paulo (1987): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- González Casanova, Pablo (1969): *Sociología de la Explotación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, Antonio (2011): *La alternativa pedagógica*. Caracas: PROA/Editorial Laboratorio Educativo.
- Gramsci, Antonio (1949): *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Turino: Einaudi.
- Herrero, Yayo (2014): "Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario", en Carrasco Bengoa, Cristina (Ed.). *Con voz propia. La Ecología feminista como apuesta teórica y política*. Madrid: La oveja roja, p. 219–237.
- I Marcha de las Mujeres Indígenas (2019): Documento Final. Disponible en: <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida>.
- Tavares, Inara do Nascimento (2019): "Terra, água e sementes – do corpo território das mulheres indígenas a uma concepção de soberania alimentar", en Lima, Aline Alves et ál. (Orgs). *Mulheres e soberania alimentar: sementes de mundos possíveis*. Rio de Janeiro: Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul (PACS), p. 58-66.
- Zavaleta, René (2009): *La autodeterminación de las masas*. Buenos Aires: CLACSO.

Imaginar en el futuro Centros Sociales Educativos

Marta Pascual Rodríguez¹

Puntos de partida

Cada vez está más claro y es menos necesario defender que vivimos en un orden económico y cultural (de acumulación capitalista) que genera asimetrías injustas, trágicas para una gran parte de la humanidad y poco halagüeñas para la continuidad de los sistemas vivos de los que dependemos.

Las imposiciones del capitalismo neoliberal en el que vivimos y hemos crecido intentan naturalizar (y en muchos casos lo consiguen) un modelo de acumulación que se presenta como deseable e inevitable. Hemos crecido en un contexto de adicción al desarrollo.

Nuestro pensamiento en los países del Norte está colonizado por el culto al capital y por la cultura del yo: este ha sido uno de los principales éxitos del capitalismo.

Las empresas estimulan y se relacionan con seres humanos con deseos ilimitados, construyendo un aparente sentido común que resulta tóxico. Damos por ciertas afirmaciones como “las empresas son el motor de nuestro bienestar”. “Ayudas para la gente trabajadora y no para alimentar vagos”. “Tus deseos y tus emociones son lo que importa”. “Queremos menos impuestos y más servicios”. “Si quieres puedes”. “Exigimos libertad para tomar una caña con gambas”.

Se impone una cultura que hace respetables las demandas egoístas, excluyentes o contradictorias. Las que renuncian a pensar en el bien común. El progreso y el bienestar, el concepto de *derechos*, se vincula a acceder a servicios y consumos sofisticados. La democracia de consumo te convierte en un cliente (pagas con tu voto los servicios personales de un partido político determinado).

1 Estudió Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Desde hace años trabaja como profesora de Formación Profesional en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria en diferentes centros públicos de Madrid. Paralelamente, formó parte de la Escuela Popular de Oporto; un colectivo que trabaja por la transformación de la educación y la cultura a través del pensamiento crítico. Desde 2002 es activista en Ecologistas en Acción donde llegó a coordinar durante varios años el Área de Educación (a la cual sigue estrechamente vinculada). Posee una amplia experiencia vinculando el ámbito de la educación y el ecofeminismo, y ha volcado estos conocimientos en numerosas publicaciones. Es parte de Feministas por el Clima, la Comisión del 8M y los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en Madrid.

Otro elemento de contexto es esa “tercera piel” -una creciente red de comunicaciones y datos en espacios virtuales, en manos de grandes empresas- que va tomando protagonismo en nuestras prácticas vitales y en nuestros deseos. Huimos a través de nuestras pantallas a ningún lugar. El concepto *realidad virtual* es un oxímoron. La supuesta realidad virtual tapa una realidad material progresivamente deteriorada.

Pero el elemento de contexto más acuciante por la velocidad con la que se intensifica es la situación de traslimitación de los bienes naturales. Vivimos en un planeta que comienza a colapsar. Lo vemos en fenómenos atmosféricos catastróficos, migraciones crecientes, tensiones sociales, conflictos geoestratégicos por recursos, desabastecimiento... Un colapso que ya viven de forma dramática territorios de los Sures y se asoma irremediablemente a los territorios del Norte, que se creía invulnerable.

Por parte de los poderes económicos asistimos a un intento desesperado para *salvar los trastos*, cada vez menos convincente para la población.

El ecologismo social, el feminismo, el antirracismo, el antifascismo, conectan con ese sujeto colectivo que la cultura occidental del siglo XX ha intentado difuminar. Los movimientos sociales ayudan a construir una lectura de la historia que rompe con el sujeto individual, esencialmente egoísta y autocentrado, y nos construye como seres colectivos, solidarios, parte de un *nosotras* que incluye a la comunidad viva.

Grietas por las que entrar desde los movimientos sociales

A pesar de este contexto en el que la correlación de fuerzas es muy desigual, los movimientos sociales disponemos de herramientas poderosas.

Una de ellas es nuestra defensa y nuestra práctica de la presencia material. Pisamos las calles, estamos en el territorio, ese donde finalmente está produciéndose la desposesión, ocupamos espacios para transformarlos en lugares de encuentro, sabemos que somos cuerpos que necesitan de cuidados y se hacen cargo de cuidar. Frente a la tecnolatría generalizada, tenemos vocación de juntarnos en el mundo físico para construirlo, bailarlo y defenderlo.

Tenemos también capacidad de dibujar imaginarios de justicia, que están muertos en muchas cabezas. Mundos de dignidad universal, como exige el antirracismo, de vidas suficientes y territorios vivos, como sueña el ecologismo, de libertad, respeto y cuidado, como enseña el feminismo. Pensar que es posible es el comienzo.

Los movimientos sociales tenemos la facultad de fortalecer el músculo comunitario y la solidaridad con acciones directas. Lo hacemos desarrollando prácticas de apoyo mutuo, creamos redes vecinales, apoyamos causas justas. Somos capaces

de hacer crecer los bienes relacionales. A diferencia de los recursos materiales, que son limitados y cuya pérdida es en muchos casos irreversible, los bienes relacionales son ilimitados y reversibles. Somos escuelas de activismo y nos enseñamos prácticas de organización grupal. Asambleas, okupaciones, acciones de calle, denuncias, campañas, entre otras, construyen sabiduría grupal. Ese músculo grupal crece a través de redes y alianzas.

Otra de nuestras herramientas, el empoderamiento, es fruto de ese dibujo del futuro y de esas prácticas colectivas. En pocos lugares se puede escuchar la frase “vamos a cambiar el mundo”, así en primera persona del plural. Esta decisión de intentarlo, como si fuera posible, es una potencialidad de los movimientos sociales. Sí se puede. Sin ingenuidad, pero con expectativas.

Otra herramienta que construimos, necesitamos y necesitaremos es la capacidad de resolver nuestros conflictos, de poner en marcha la justicia restaurativa, de incorporar la comunicación no violenta, la facilitación, la escucha, cultura del reconocimiento y del agradecimiento en nuestras prácticas y las de los grupos con los que nos relacionamos. En tiempos de tensiones sociales en los que puede aflorar lo peor y lo mejor de cada persona y de cada comunidad, Rebeca Solnit nos muestra que somos capaces de construir paraísos en el infierno.

Diálogo de saberes

Un movimiento social emancipador es realmente una escuela, o lo que debería ser una escuela. Es un instrumento de transmisión cultural y de enseñanza de habilidades para lograr cosas. Esas son sus dos funciones principales.

Construye y transmite contenidos, explicaciones del mundo, cuestiona lecturas hegemónicas. Aprende desde el punto de vista del oprimido (desde la palabra de comunidades amenazadas, desde las personas de los márgenes, las mujeres invisibilizadas, las economías ecológica y feminista, negadas o la academia...). Desde los movimientos sociales (MMSS) se desmontan mentiras y señala a los principales responsables, se aumenta el espacio descolonizado del pensamiento. Construyen un discurso desde otro paradigma, a veces aprovechando oleadas de la historia, como la climática. Son portadores, no de sentido común, sino de un necesario sentido de lo común.

Pero también ponen en marcha acciones transformadoras. Son una escuela con vocación de intervención en la realidad. Los MMSS denuncian, hacen *lobby*, protestan, hacen visibles las cuentas del mundo, se preguntan quién manda, confrontan al poder y al orden. En la escuela a veces se simula, se vive en la teoría, en el “como si...”. En los MMSS hacemos.

Desde Ecologistas en Acción hemos trabajado en algunas propuestas para llevar al mundo de la educación la cultura de la sostenibilidad.

En el documento “99 preguntas y 99 experiencias para vivir en un mundo justo y sostenible” proponemos una educación que desmonte la cultura hegemónica, insolidaria e insostenible, y lo haga a través de preguntas esenciales. Algunos ejemplos: ¿A cuánto tocamos? ¿Cómo viven las sociedades sostenibles? ¿Cómo funciona el dinero? ¿Qué luchas han cambiado el futuro de los pueblos? Para investigar en estas preguntas ofrecemos referencias, mapas, datos, gráficas e historias que la educación mayoritaria ignora.

El proyecto de la “Nueva Cultura de la Tierra” busca concentrar en siete ideas nucleares el cúmulo de propuestas y reflexiones que forman la cultura de la sostenibilidad:

1. Los límites de energía y materiales.
2. La necesidad de vida comunitaria.
3. El sol como fuente de energía, el sol actual, no el que los combustibles fósiles acumularon.
4. El cierre de ciclos y la reducción drástica de residuos y tóxicos.
5. La defensa de la biodiversidad que aún nos queda y necesitamos para vivir.
6. La condición irrenunciable de poner la vida en el centro.
7. Y una séptima idea que corresponde añadir a cada comunidad, cada territorio, a cada organización.

Se trata de cambiar la cultura y cambiar las prácticas en nuestro Norte que cada vez está más lleno de Sures. No será fácil, pero cada vez es más patente que lo que tenemos no nos sirve.

Una educación que nos humaniza en el arraigo con nuestros territorios-cuerpo

¿Cómo sería una educación que nos dé de vivir en un planeta extenuado? Aquí van algunas propuestas.

Una educación que nos enseñe a repartir lo que hay. Donde aprender herramientas para enfrentar abusos. Que nos enseñe a apoyarnos, a mirar con horror lo que nos daña (la opulencia, los monocultivos...). Que nos lleve a pensarnos en primera persona del plural. Que guarde la memoria de saberes y de luchas por la justicia y la sostenibilidad.

Y también que nos sirva para vestirnos, para comer, para mantener una vivienda, para sostener a una persona enferma. Para muchas personas la escuela será el único espacio social de encuentro con otras fuera de los espacios del mercado.

Es un lugar por el que pasamos todas, cada cual con su situación personal y social. Si quien va a la escuela está en situación de precariedad, la escuela no puede cerrar los ojos a sus condiciones de vida. Igual que hablamos de Centros Sociales Autogestionados podríamos imaginar en el futuro unos Centros Sociales Educativos; escuelas que sean espacios de resistencia donde hacer posible la vida con otros seres humanos y con la tierra. Donde conseguir protección y cuidado.

¿Cómo se construye un pensamiento contrahegemónico? Con humildad (la luz es enemiga del conocimiento). Venciendo el miedo. Nunca en soledad.

Propuestas para educar en la incertidumbre liberadora. Reflexiones cruzadas y en movimiento desde el feminismo descolonial¹

Rosalba Icaza Garza²

Introducción

¿Quiénes hicieron posible que nos encontremos en estas palabras, en este texto? Escribir estas palabras ha sido posible para mí gracias a mis abuelas, quienes como parte de familias campesinas al perder su tierra y su lengua indígena migraron a la ciudad de México a finales de los años 30 del siglo pasado para trabajar en la limpieza de casas de la elite adinerada de origen extranjero y heredera de la Revolución social concluida unos años antes. Ellas, sin educación formal, se enfrentaron a la violencia racial, misógina y clasista pero nunca se nombraron feministas. Y así soñaron a mi madre y a mí teniendo una vida mejor.

Así que estas palabras parten de nombrar la pérdida de mundos de vida y sentido que por siglos han marcado a las mayorías del mundo. Y es desde ahí que planteo, ¿quiénes se liberan con la incertidumbre? ¿De qué incertidumbre estamos hablando?

Me acompaña también la intuición que trasciende la incertidumbre de la pérdida y me permite articular algunos de los retos que se plantea a la Educación para la Transformación Social en el contexto epistémico, político y material del Norte global.

Inevitablemente las reflexiones aquí expuestas estarán delineadas por un largo caminar como maestra en el campo de las Relaciones Internacionales y los Estudios del Desarrollo Internacional y Global en Europa, pero también como parte de resistencias colectivas contra el racismo, el racismo epistémico (Eze, Castro Gómez, Mignolo 2008) y el neofascismo en Europa y *Abya Yala* (las Américas). Reflexiono desde el saberme racializada como mujer mestiza de origen mexicano y residente en los Países Bajos, pero también poseedora de enormes privilegios que se materializan en la comunicación a través de idiomas coloniales: español o castellano, inglés, francés, neerlandés, portugués.

-
- 1 Este texto es una versión revisada de la ponencia presentada virtualmente para el V Congreso de Educación para la Transformación Social: educar en la incertidumbre liberadora, que se llevó a cabo los días 18, 19 y 20 de noviembre en la ciudad de Vitoria-Gasteiz (País Vasco). Un agradecimiento sincero a Iris Murillo, Amaia del Río, Gema Celorio y un reconocimiento al Equipo de Educación del Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) por tan exitoso encuentro.
 - 2 Profesora en Política Global, Feminismos y Descolonialidad en el *Institute of Social Studies*, de la Universidad Erasmo de Rotterdam en Países Bajos. Email: icaza@iss.nl.

Mi objetivo central es identificar los límites que subyacen en las agendas de Educación para la Transformación Social que se identifican como progresivas por resistir el llamado pensamiento único y la certidumbre. En particular, me interesa reflexionar cómo es que se define el horizonte de *un futuro en la incertidumbre liberadora* y cómo es que la inclusión de diversidades humanas y más que humanas no solo sigue articulándose en idiomas coloniales y sus mundos de sentido, sino que a partir de estos define los términos de la conversación misma (Mignolo 2002, 2007).

Para desarrollar estas ideas el texto está organizado en secciones de diferente extensión y estilo. Las viñetas de la primera sección me permiten compartir puntos de partida a partir de los cuales se enuncian los límites del horizonte “*futuro*” de las agendas eurocentradas y monoculturales para la educación transformadora.

En la segunda sección abordamos la materialidad del epistemicidio o, en otras palabras, la economía política del borramiento de los saberes encarnados (Copeland 2010, Crawley 2017) y de las epistemologías del Sur (Santos, Nuñez, Meneses 2007). Mi interés es responder a la invitación de Olivia Rutazibwa (2019) para no reproducir el binario materia-ideas, sino nombrar su complejo entrelazamiento e imbricación.

En la tercera sección planteamos la posibilidad de la descolonización como un ir más allá de la transformación social anclada a un futuro colonizante y monocultural donde la incertidumbre es liberadora cuando se le mira y se le acepta desde los privilegios de clase, raza/etnicidad, género, sexualidad, capacidad corporal. La incertidumbre al otro lado de la diferencia colonial fue pérdida y es herida. Desde esta perspectiva, la descolonización conlleva desaprender(nos) los horizontes moderno coloniales de futuro y de vida.

En la cuarta sección presento algunas pistas acerca de cómo es que hemos buscado transitar hacia la descolonización del aprender(nos) en la cual tienen centralidad la posicionalidad, la reconstitución epistémica y lxs cuerpxs³. Finalizamos compartiendo algunos retos y tareas pendientes.

I. ¿Desde dónde hablamos?

Responder a la pregunta del lugar de enunciación requiere practicar la escucha decolonial. Esta es una escucha que no reduce el silencio a estar silenciada o a un silencio pasivo (Aguilar e Icaza 2021). Es una escucha informada por la

3 El uso de la x indica una comprensión dxi cuerpx no solo como no binario, sino también como no solo individual, transcendental y/o parte de ensamblajes complejos (inmanente). Apunta a una idea mnemónica de cuerpx o precedencial (véase Chávez y Vázquez 2017, Vázquez 2017).

oralidad y la palabra hablada, que no es propiedad de ningún individuo, sino que se transmite a través de generaciones y geografías. Pero, además, esta forma de escuchar enfatiza la imposibilidad de hablar si no se ha escuchado primero (Vázquez 2020).

Ser capaz de reconocer y nombrar esta forma de escuchar es crucial para la supervivencia de la palabra colectiva, la palabra que emerge colectivamente. Este es también un acto profundamente político que fundamenta políticas de coalición (Aguilar e Icaza 2021, Vázquez 2020).

Rebelarse

“En nombre de todas las mujeres, niños y otros zapatistas, declaró que esta tierra a partir de ahora se llamará Slumil K’ajxemk’op o la Tierra insumisa, tierra que no resigna. Y así será reconocida por propios y extraños mientras haya alguien aquí que no se rinda, se venza o claudique” (*Marijose, otra Zapatista pronunciadas en Vigo, Territorio Español Gira por la Vida del Ejército Zapatista de Liberación Nacional*⁴, EZLN 22 de junio de 2021).

Territorio Cuerpo Tierra

“¿Qué cosas queremos que los pueblos sigan transformando para esos caminos de vida, para la armonización de la vida? Si solo hacemos audiovisuales como una lucha contra el neoliberalismo miren todo lo que nos falta en la lucha. ¿Querés hacer defensa del territorio tierra? La puedes hacer pero te estas quedando solo en este pedacito, mira. Por eso en las mujeres decimos, defendemos el territorio cuerpo y el territorio Tierra...” (*Lorena Cabnal, Escuela de Formación Mesoamericana para Mujeres Indígenas, Negras y Campesinas de Centroamérica y el Sur de México*⁵. Agosto de 2018, Honduras, territorio recuperado por las y los garífunas frente al narcotráfico y las plantaciones de palma africana).

Futuros

“¿Por qué podemos imaginar el fin del mundo, pero no el fin del colonialismo? Vivimos el futuro de un pasado que no es el nuestro. Es una historia de fantasías utópicas e idealización apocalíptica. Es un orden global social patógeno de imaginarios que son construidos con base al genocidio, la esclavitud, el ecocidio... El futuro es una metáfora vacía, una linealidad que solo existe en las pesadillas... Es un final que ya ha llegado antes... 1492... 2020. Este es el futurismo del colonizador, del capitalista. Nuestros ancestros soñaron contra el fin del mundo. Encontrar la armonía a través de y desde la destrucción de

4 Disponible en: <https://viajeczapatista.eu/es/lanzamiento-al-faro-zapatista>.

5 Disponible en: www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Bk9OAJm9is&t=291s.

los mundos informa nuestras formas de ser. Lo elíptico. Nacer. Muerte. Volver a estar... Somos la consecuencia de la historia del futuro del colonizador” (*Manifiesto Indígena Anti-Futurista Re-pensando el Apocalipsis*⁶).

¿Que significaría para las ideas de educación para la transformación social considerar que el futuro es una idea colonizadora y colonizante, la cual produce como inexistente que la incertidumbre no es liberadora para todes y que para las mayorías del mundo la incertidumbre es la certeza de la pérdida de sentidos de vida?

¿A quiénes interpela esta posibilidad desde los márgenes del territorio epistémico de la modernidad colonialidad?

II. La materialidad del epistemicidio⁷

Como parte de un estudio sobre las brechas tecnológicas en el mundo, el Instituto del Internet de la Universidad de Oxford publicó en el 2011 una representación visual o cartograma llamado *La ubicación del conocimiento académico* (Graham, Hale, and Stephens 2011). El cartograma visualiza las ubicaciones de las revistas académicas que figuran en la red de conocimiento de Thompson Reuters. Algunos de los hallazgos que se enlistan incluyen los siguientes puntos:

- Una cantidad asombrosa de desigualdad en la geografía de la producción de conocimiento académico.
- Los Estados Unidos y el Reino Unido publican más revistas indexadas que el resto del mundo juntos.
- Europa occidental, en particular Alemania y los Países Bajos, también tienen un índice relativamente bueno.
- La mayor parte del resto del mundo apenas aparece en estos rankings.
- Uno de los contrastes más marcados es que Suiza está representada en más de tres veces el tamaño de todo el continente africano.
- El llamado mundo no occidental no solo está sub-representado en estas clasificaciones, sino que también ocupa un lugar marginal en las medidas de puntuación de citas promedio.

6 Disponible en: www.indigenouaction.org/rethinking-the-apocalypse-an-indigenous-anti-futurist-manifesto.

7 Esta sección es una traducción libre del inglés al castellano del artículo Icaza, Rosalba (2022, en prensa).

- A pesar de la gran cantidad y diversidad de revistas en los Estados Unidos y el Reino Unido, esos países logran mantener puntajes de impacto promedio más altos que casi todos los demás países juntos.

En un estudio más reciente del 2015 (Graham et. Al. 2015) el equipo de investigadores trabajó con algunos datos de quienes envían artículos a las revistas de la editorial SAGE. Entre otras cosas, estos datos se centraron en la procedencia de los autores de los artículos (país) y en la disciplina principal de la revista a la que enviaban sus artículos. De acuerdo con los autores, fueron evidentes 3 patrones generales, tales como:

1. Más contenido académico proviene del Norte global que del Sur global. África en particular se destaca por su ausencia. La mayoría de los países del continente no registran ni siquiera la presentación de un solo artículo de revista.
2. Solo hubo dos países que registraron un gran número de presentaciones en todas las categorías: el Reino Unido y los EE. UU.
3. Lo anterior parece relacionarse con el tercer punto: que un puñado de países asiáticos (es decir, China, India e Irán) registran un gran número de artículos, pero solo en materias STEM⁸: Ciencias, Tecnologías, Ingeniería y Matemáticas. Lo que hace reflexionar a los autores el lugar de las ciencias y su rol en países colonizados como India y emergentes como China.

Compartir estos datos tiene la finalidad de plantear la siguiente pregunta: Si aceptamos que pensar la Educación para la Transformación Social en clave colonial y colonizante de futuro tiene grandes limitaciones, ¿qué significa además hacerlo en un contexto de desigualdades estructurales incrustadas del pensamiento disciplinar y desde las instituciones monoculturales en las que hemos sido formadxs como las universidades y escuelas?

III. ¿De la transformación a la descolonización?

En julio del 2020, Liza Ashamu escribió para la agencia de noticias británica BBC una reflexión titulada “*Las personas negras necesitan ser incluidas en la investigación sobre el IMC o índice de masa corporal. ¿Es el IMC una medida apropiada de salud para todas las personas?*” (Ashamu 2020). En esta reflexión Ashamu presenta una investigación acerca el índice de masa corporal producida por el Instituto Nacional para la Excelencia en la Salud y la Atención, que brinda orientación para la atención médica en Inglaterra.

Según este instituto, reporta Ashamu, los puntos de corte del Índice de Masa Corporal (IMC) que determinan si alguien tiene sobrepeso u obesidad provienen

8 Acrónimo de los términos en inglés: Science, Technology, Engineering and Mathematics.

de estudios previos de poblaciones derivadas de Europa y pueden no ser apropiados para otros grupos étnicos.

En el reportaje, Ashamu (2020) presenta fragmentos de una entrevista al Dr. Tosin Sotubo, médico y defensor de la diversidad en la salud y el bienestar, quien argumenta lo siguiente: “Las personas negras deben ser incluidas en la investigación, para tener una investigación que refleje a las personas negras de todas las etnias... El IMC fue creado hace muchos, muchos años y no refleja nuestra sociedad como la vemos hoy”.

Diversidad demográfica, inequidad de representaciones y diversidad epistémica

En 2016, como parte de un equipo multidisciplinario de investigadorxs que diagnosticaron el estado de la (falta de) diversidad en la Universidad de Ámsterdam (UvA), una de las más antiguas de Europa fundada en 1632, identificamos algunos de los límites de la inclusión de diversidades frente al proceso, práctica y horizonte de la descolonización (Wekker et ál. 2016).

Como equipo encontramos que biólogos y médicos de la UvA consideraban que la *falta de diversidad era insostenible e incompatible* con una ciencia excelente. Y esto fue bastante interesante entonces porque, en la Educación Superior de los Países Bajos, la diversidad se ha asociado constantemente con la falta de excelencia académica y la disminución de los estándares.

Hoy en la Educación Superior Holandesa, una perspectiva quizás la menos rechazada, es la de abordar el desafío de la falta de diversidad en la ciencia a través de la inclusión de diversidad de sujetos que trabajan en esta o en las poblaciones que se estudian. Estamos escuchando acerca de la necesidad de ser inclusivas con nuestras muestras para llegar a una gran diversidad de grupos objetivo. Esta es la llamada diversidad demográfica (Wekker et. ál. 2016).

Una segunda perspectiva sobre la diversidad es la que se enfoca en abordar la representación desequilibrada de las sociedades plurales actuales del Norte global en el personal de las universidades, y particularmente la sub-representación de los sectores minoritarios de la sociedad, tales como las mujeres de origen migrante y refugiadas, en posiciones de toma de decisiones. Este énfasis documenta como estas mismas mujeres están sobre-representadas en los servicios de apoyo: limpian y cocinan en las universidades (Wekker et. ál. 2016). En otras palabras, la diversidad de representaciones demográficas en la política económica del conocimiento.

Una tercera perspectiva sobre la diversidad en la Educación Superior Holandesa ahora está analizando la falta de diversidad en las prácticas del conocimiento, incluida la gobernanza de las instituciones de financiación e investigación académica, las metodologías de investigación, las pedagogías y las prácticas

de enseñanza y, por supuesto, los planes de estudio (Wekker et. Al. 2016). En otras palabras, la falta de la diversidad epistémica en una economía política del conocimiento profundamente inequitativa.

En los últimos años, tanto en Países Bajos, como el Reino Unido y los Estados Unidos, notamos una movilización desde los márgenes y por fuera de las instituciones de Educación Superior que cuestiona la ausencia de diversidad. Como resultado, se han estado impulsando políticas e intervenciones que se centran en una comprensión demográfica de la diversidad: ¿quién está en una institución en particular? ¿Quién está incluido en mi plan de estudios? *Why my curriculum is White?*

Sin embargo, la investigación sobre la inclusión de la diversidad en la Educación Superior también revela que si esa inclusión no cuestiona fundamentalmente las desigualdades estructurales representadas en el cartograma que mencione anteriormente, entonces estas políticas son parte del problema no la solución (Wekker et ál. 2016; Icaza y Vázquez 2018; de Jong e Icaza 2019).

Desafortunadamente, en muchos casos estas políticas de inclusión han sido movimientos de fachada y ejercicios de marcar casillas. Lo anterior no significa que la representación de diversidades demográficas no es importante, especialmente para lxs miembrxs de comunidades educativas que son primera generación en la educación superior. Sin embargo, esto no es suficiente si lo que se desea es desmontar la inequidad material-epistémica fundante de las academias y universidades.

Dadas estas condiciones, resulta importante preguntarnos lo siguiente: si aceptamos lo limitado del horizonte de la inclusión de diversidades en el caso de la educación superior pues no desmontan los términos en los que se da tal inclusión, ¿cuál sería entonces el papel de la Educación para la Transformación Social?

¿Desde dónde, con quiénes y para qué?

Para dar respuesta a esta última pregunta, necesito situar mi respuesta pues esta se basa en la investigación que lleve a cabo en 2016 sobre el estado de la diversidad demográfica y la pluralidad epistémica en la UvA.

Las ideas que expresaré a continuación también están informadas por un trabajo de coalición a largo plazo con las comunidades y pueblos indígenas en resistencia

9 Existen un sin fin de recursos hoy en día donde lxs estudiantxs y profesorxs discuten el porque de los currículos blancos. Véase por ejemplo: www.subu.org.uk/mycurriculum/; www.nusconnect.org.uk/articles/why-is-my-curriculum-white-decolonising-the-academy; <https://soundcloud.com/4acentre/please-explain-why-is-my-curriculum-white>

en *Abya Yala*, y sus luchas por la autonomía y autodeterminación que incluyen a la Universidad de la Tierra y las Pluriversidades en el Sur de México; creadas por y para los pueblos y comunidades originarias.

Y es desde estos mundos, que comprendemos que la agenda de inclusión de las diversidades en la educación superior tiene grandes limitaciones, pero que además la descolonización significa entonces diferentes cosas para diferentes personas.

Descolonización(es)¹⁰

En las décadas de 1950 y 1960, la descolonización significó el fin del dominio colonial y estuvo vinculada a desafiar al imperialismo. En la América del Norte contemporánea, Eve Tuck y Wayne Yang (2012) nos han advertido sobre los peligros de usar la “descolonización” como una metáfora ambigua, para todo lo que se quiere mejorar en las sociedades y las escuelas.

Para los pueblos y comunidades originarias de *Abya Yala*, la descolonización de los cánones disciplinarios y las metodologías de investigación ha tenido como horizontes políticos y éticos la defensa de la territorio-cuerpo-tierra, la autodeterminación y la autonomía.

En el contexto de Europa Occidental, la descolonización de la educación está atrayendo una atención renovada sobre los sesgos eurocéntricos y antropocéntricos de las metodologías de investigación, los orígenes coloniales de las disciplinas modernas y las instituciones culturales, incluidas las universidades, los archivos nacionales y los museos.

Investigaciones recientes en Europa han investigado los llamados a la descolonización de las universidades detectando, a pesar de sus especificidades locales, un interés común en abordar los legados coloniales visibles y menos visibles de las universidades, como la eliminación de estatuas de antiguos colonizadores (por ejemplo, Cecil Rhodes en Sudáfrica) o la ausencia de trabajos de mujeres y personas de color en los planes de estudio.

En los Países Bajos, las instituciones culturales están en proceso de deshacerse de sus imaginarios coloniales, como el proceso de cambio de nombre del centro Witte de Wit de arte contemporáneo en Rotterdam (Icaza y Vázquez 2020).

La investigación centrada en las instituciones culturales en Europa ha investigado sus prácticas de preservación y representación del conocimiento, revelando su

10 Esta sección es una traducción libre de inglés al castellano de las siguientes publicaciones: Icaza y Vázquez 2018; Icaza y Vázquez 2020; Aguilar e Icaza 2021.

implicación en el borrado y la negación de la pluralidad (Icaza y Vázquez 2020). En estos diferentes esfuerzos colectivos en Europa y los Países Bajos estamos reevaluando las prácticas de generación de conocimiento que toman seriamente su relación con el pasado colonial (Icaza y Vázquez 2020).

Esto básicamente significa que estamos dedicando tiempo a reflexionar sobre nuestra propia implicación en la reproducción de jerarquías raciales en el núcleo de las disciplinas, categorías y pedagogías con las que trabajamos (Aguilar e Icaza 2021). En el caso de las redes y colectivas en Países Bajos este es el caso del feminismo, así como los conceptos de género y mujer.

Y aunque son esfuerzos importantísimos, no son únicos y mucho menos una hoja de ruta para otros contextos y temporalidades. Afirmar esto es en sí un movimiento que cuestiona el universalismo del localismo Norte Atlántico (Mignolo 2000, 2002, 2007). Pero, además, dados los parámetros de posibilidad que nos otorga la academia y la educación superior, vemos nuestra contribución como la de nombrar un afuera del movimiento de descolonización de la educación (Icaza y Vázquez 2022b en prensa).

Esto quiere decir que los proyectos descolonizadores de la investigación-educación-currículos, aún se encuentran localizados dentro del territorio epistémico de la modernidad y cuando se articulan como respuestas o resistencias a operaciones desiguales, injustas e insostenibles de poder, dominación, control, nos revelan su propia ubicación geopolítica, corporal y temporal.

Por ejemplo, nos encontramos frecuentemente con demandas por la descolonización de la educación que son dirigidas al Estado, que consideran el Estado de Bienestar, la lucha contra el neoliberalismo y la política de izquierdas como el único horizonte posible de lo político y de la resistencia. Este horizonte que se mira como progresivo y alternativo, incluso radical, silencia y borra la complejidad de los saberes y formas de vida otrxs habitando fuera y en los márgenes de la visión eurocentrada sobre lo político.

IV. ¿Qué hacer entonces?

Posicionalidad¹¹

Como feministas descoloniales en coaliciones plurales y complejas, nos interesa la posicionalidad de todos los conocimientos, lo que significa que los conocimientos

11 Esta sección es una traducción libre del inglés al castellano de las siguientes publicaciones: Icaza y Vázquez 2018, Icaza 2022, en prensa.

se generan en los lugares, lxs cuerpxs, las ecologías y que los conocimientos son locales. A veces, solo somos capaces o estamos capacitadxs para ver sus expresiones en diseños globales o categorías universalizadas.

Entender los conocimientos como locales no significa que sean conocimientos “mejores” o “puros” o que estén desvinculados de las esferas internacionales o las interacciones globales (Icaza y Vázquez 2018). Significa que todos los conocimientos tienen un origen geo-histórico y corpo-político específico, es decir, que todos los conocimientos se generan en lugares y ecologías concretas y por cuerpos concretos (Icaza 2018). Aceptar que los conocimientos son siempre locales, significa que todos nuestros conocimientos son parciales. Esto no significa que todo vale, o que esté en contra de la experiencia o la ciencia, que es una característica profundamente problemática de nuestros turbulentos tiempos de verdades “falsas” (Tett 2020).

La característica parcial de los conocimientos enfatiza la conciencia de los límites de cada una de nuestras perspectivas y promueve un enfoque abierto del conocimiento. Un enfoque abierto al conocimiento y la experiencia es un enfoque para formas de experiencia posicionadas geo-históricamente que tiene como objetivo fomentar la curiosidad, la reciprocidad, el diálogo y la colaboración (Icaza y Vázquez 2018).

Re-constitución

Entonces, ¿desde dónde estamos pensando el futuro, pero además la educación, la transformación, lo social?

Esta pregunta busca centrarnos en la relevancia de los saberes posicionados donde transformación social tiene una genealogía local y provincial en la crítica interna a la modernidad.

En donde la re-constitución ontológica-epistémica-política-afectiva no es un horizonte lineal, ni de futuro, ni pre-figurativo, ni utópico; todo esto aún parte de la crítica interna a la modernidad (Icaza y Vázquez 2022b, en prensa). La re-constitución de saberes es un horizonte elíptico y circular de lucha donde *el pasado es nuestro futuro* (Estes 2019).

Y como tal, re-constituir no significa plantear algo innovador ni descubrir algo nuevo, o acceder a conocimientos ancestrales y traducirles a los leguajes coloniales para el consumo de las academias incluso críticas y progresivas. Esto último me lleva a céntrame en lxs cuerpxs.

¿Cuáles cuerpxs cuentan y quienes (nos) los cuentan?¹²

Los feminismos críticos eurocentrados nos han contado que durante siglos el cuerpo masculino estuvo ausente en las comprensiones del mundo y la sociedad y que esta ausencia consolidó ideas racionalistas y cartesianas de lo que se supone es conocimiento. Al mismo tiempo, los cuerpos femeninos y feminizados estaban presentes solo cuando se necesitaba justificar su incapacidad de generar conocimiento racional. Hasta ahí todo bien. ¿O no?

Sin embargo, lo que no nos contaron esos feminismos, es que, desde el otro lado de la diferencia colonial, los cuerpos racializados y deshumanizados han tenido un lugar central en la construcción de la diferencia en la cultura Occidental dominante.

Las teólogas feministas afro-diaspóricas como M. Shawn Copeland (2010), nos aportan una visión del cuerpo que no sólo desestabiliza la construcción de la diferencia, sino que tampoco es un discurso cultural y performativo, sino mediación y experiencia encarnada y contextual en una pluralidad de temporalidades. Esta pluralidad de temporalidades se expresa en las relaciones que el cuerpo media con lo que es, con lo que nos precede, con la Tierra, con la ancestralidad (Icaza y Vázquez 2022a, en prensa).

Desde esta perspectiva, la comprensión performativa del cuerpo, que se ubica en la crítica interna a la modernidad, se vuelve insuficiente para explicarle como pre-cedencial porque la memoria tiene una temporalidad otra a la del discurso (Vázquez 2017).

De esta manera, podemos entender el conocimiento encarnado no solo como un ejercicio de discurso a través del cuerpo, lo que Donna Haraway llama conocimiento situado, sino del cuerpo como memoria (Icaza y Vázquez 2022a, en prensa). Al considerar esto, nuestro interés es entonces el de identificar y abrazar las posibilidades de des-aprender nuestros feminismos “progresivos de izquierda”.

(des)Aprender(nos) en medio de las pérdidas

En nuestro análisis feminista descolonial que he llevado a cabo con Rolando Vázquez (Icaza y Vázquez 2022b en prensa) sobre el desarrollo internacional, hemos identificado sus efectos de poder, sus procesos de creación del mundo, pero además su colonialidad como 3 pérdidas centrales:

- La pérdida de mundos otros de significados (*worldlessness*).
- La pérdida de la relación con la tierra-cuerpo-territorio (*earthlessness*).
- La pérdida de la capacidad de pensamiento encarnado y contextual (*enfleshlessness*).

12 Esta sección es parte de la publicación: Icaza, 2019.

Para trabajar esas pérdidas en el espacio potencialmente trasgresor del aula, en el contexto de los Países Bajos hemos invertido tiempo-vida en lo que llamamos pedagogías descoloniales, las cuales parten de denunciar y renunciar a consumir la vida de la Tierra y el sufrimiento de lxs cuerpxs otrxs.

Pedagogías descoloniales¹³

Pedagogías de transición: buscan tender un puente sobre la frontera epistémica entre el aula y la sociedad; y el aula y la tierra: prácticamente significa que no ignoramos lo que nos rodea, sino que lo incorporamos activamente en nuestras actividades.

Pedagogías de posicionalidad: buscan enseñar el conocimiento de una manera situada. En la práctica significa que incluso al enseñar el canon de nuestras disciplinas, revelamos la ubicación geopolítica del conocimiento y cómo este mismo canon ha sido fundamental reproducir ejes interseccionales de discriminación.

Pedagogías de relacionalidad: buscan transformar las relaciones establecidas en el aula y en toda la universidad. Esto no es simplemente un enfoque participativo. La pluralidad de antecedentes y la posicionalidad de los estudiantes no se suprime, sino que, por el contrario, enriquece la experiencia de aprendizaje de todos.

V. Retos y tareas pendientes

Para concluir, me gustaría compartir algunos de los retos y tareas pendientes que como personas luchando desde dentro y en los márgenes de las academias y la educación superior, hemos conversado y co-creado con feministas y mujeres que luchan en *Abya Yala*¹⁴.

Claridad. El reto principal que hemos colectivamente identificado es el de tener claridad. Tener claridad para comprender que habitamos en el territorio material, onto-epistémico y subjetivo/afectivo de la modernidad/colonialidad, y que le sobrevivimos y que como sobrevivientes estamos llamadas a identificar de qué formas busca sobre-determinar qué estamos siendo y con quiénes.

13 Las pedagogías descoloniales que presento aquí son parte del texto: Icaza y Vázquez 2018.

14 Estas ideas fueron planteadas en el Conversatorio con Red de Feminismos Descoloniales. Tercer Conversatorio Insurgencias Feministas en Tiempos de Pandemia, 2 de septiembre. Disponible en: CLACSO TV: www.youtube.com/watch?v=Rza3uxL6oug

Así que, desde la Red Transnacional Otros Saberes, con el grupo *Nurturing Each Other* del ISS y la Escuela decolonial de Verano “María Lugones” en los Países Bajos, estamos desarrollando formas colectivas de reproducción de la vida y contra el capital en favor de las afectividades de autoafirmación y sanación; a través de la escritura de libros herramientas publicados de manera autogestiva, por ejemplo: el libro herramienta *En Tiempos de Muerte. Cuerpos, Rebeldías, Resistencias*.

Junto con personas racializadas no binarias hemos buscado claridad en cuanto a cómo es que habitamos los márgenes de la sociedad blanca colonial en los Países Bajos y en Europa, y desde ahí es que nos hemos planteado la defensa de *lxs cuerpxs otrxs, invasores* (Puwar 2004) de espacios, instituciones y normas que no fueron diseñados para hospedarles tales como las universidades y las escuelas, los currículums y pedagogías, las metodologías y epistemologías de investigación; así como los museos e instituciones culturales.

Nos hemos afirmado colectiva y políticamente como parte del movimiento anti-racista y por la descolonización de los Países Bajos y de Europa. Como mujer mexicana, producto del mestizaje en el cual Mónica Moreno Figueroa (2020) identifica ‘el racismo anti-negro o anti-negritud como pieza central para mantenerle como proyecto racial mexicano en operación y por ende para la estabilidad de la identidad nacional’; esta claridad a cerca del lugar desde donde estamos luchando ha resultado muy importante para formar coaliciones plurales.

En este momento, nuestro horizonte de reconstitución onto-epistémica-política-afectiva se nutre de sostener los espacios y proyectos coalicionales con personas y colectivos en Europa, África, Medio Oriente y *Abya Yala* para generar formas de resistencia contra el racismo, el racismo epistémico y el neofascismo europeo, así como el capitalismo.

Hemos aprendido de la educadora popular anti-racista holandesa-surinamés, Aminata Cairo (2021) cómo es posible sostener colectivamente espacios de hospedaje radical, para quienes les resulta indispensable refugiarse sin justificar su existencia, su humanidad. Son los llamados espacios-refugios intencionales que han sido muy importantes en el encuentro de los movimientos antirracistas europeos con los provenientes del Sur global.

Y de estos encuentros hemos aprendido que estos espacios de hospedaje radical raramente se dan dentro de las instituciones moderno/coloniales, así que invertimos tiempo y vida en sus márgenes y en silencio, pero no silenciadas.

También como maestras y mentoras hemos escuchado constantemente la siguiente pregunta: ¿cómo podemos luchar como habitantes de ciudades que por generaciones no tienen o no sienten pertenencia alguna a un territorio?

Y entonces nos hemos acercado a personas y colectivos para quienes los Mares, los Océanos y el cruce del Atlántico (o *middle passage*) representan formas de

pertenencia fluida y cambiante (Sheik 2021). Tal es el caso de las comunidades afro-diaspóricas europeas.

Por ello estamos invirtiendo vida y tiempo en crear las condiciones económicas, políticas y afectivas para generar conversaciones y acciones entre quienes luchan desde la tierra-territorio-cuerpo en *Abya Yala*, con quienes comprenden su destierro como una pérdida de conexión con la Tierra y con quienes como personas sobrevivientes del cruce en el Atlántico comprendieron la importancia de indigenizarse – lo que significa aprender a pertenecer a la tierra a la que llegaron sus ancestros, y tienen hoy la paciencia de contarnos sus historias. En esto estamos.

La tarea de la posicionalidad

Un currículo descolonizado permite y fomenta prácticas institucionales en las que se habla de la posicionalidad de la versión dominante o unilateral de la historia. Esta conversación es una fuente clave de aprendizaje y (des)aprendizaje.

En la práctica, esto significa identificar las oportunidades para promover una cultura institucional que promueva el aprendizaje colectivo sobre las formas en que una perspectiva particular contribuye y es cómplice del borrado de las otras perspectivas y otras historias. Si miran de cerca alguna de nuestras disciplinas modernas actuales, incluida la historia, encontrarán muchos ejemplos.

Además, este aprendizaje colectivo debe estar atento a los procesos de documentación y preservación de saberes que tienen complicidad con la reproducción de las divisiones coloniales y con el consumo de la vida de la Tierra y el sufrimiento de las mayorías del mundo.

Piensen en la privatización de la información genética sobre semillas o la preservación de restos humanos de pueblos antiguos colonizados en museos de toda Europa. ¿Cuáles son los intereses y necesidades que se benefician con estas prácticas?

La tarea de des-silenciar¹⁵

La descolonización de los planes de estudio debería hacer el trabajo de no silenciar las historias. Esto implica reconocer las historias que han sido minorizadas o marginadas.

15 Retomo la noción de *des-silenciar* de Rutazibwa (2019) pues nos permite diferenciarnos de la idea conservadora de “dar voz” y enfatiza que quienes han sido silenciados no están en silencio, pero, además, nos permite enfatizar la incapacidad de la escucha descolonial que subyace en los conocimientos eurocentrados y monoculturales.

Nuestras sociedades plurales y sus desafíos complejos exigen una comprensión más rica, compleja y matizada de nuestros imbricados pasados y presentes. Esto significa abrir la narración de nuestras disciplinas a sus historias enmarañadas y legados de extracción, apropiación y borrado de conocimientos.

Dafina Lazarus Stewart¹⁶ (2017) plantea preguntas que pueden orientar nuestras reflexiones en torno a lo que hay que des-silenciar en la generación de conocimientos, por ejemplo, a través de un currículo descolonizado:

- ¿Qué perspectivas están bajo constante amenaza de ser borradas?
- ¿Las ideas de quién no se han tomado en serio?
- ¿Qué condiciones se han creado para mantener dicho borrado?
- ¿La seguridad de quién se está sacrificando y minimizando para permitir que otros se sientan cómodos manteniendo puntos de vista deshumanizantes?

Referencias

Aguilar, Valiana and Rosalba Icaza (2021): "Un feminismo otro. On the (im) possibilities of encountering each other across the colonial divide", *Austrian Journal of Development Studies*, Volume XXXVIII, Issue 1/2, pp 210-238.

Ashamu, Liz (2020): 'Black people need to be included in BMI research. Is BMI an appropriate measure of health for everyone?' *BBC Three*, 31 July 2020. Available at: www.bbc.co.uk/bbcthree/article/49f398eb-5546-4d68-8d07-4b74e35b1df8.

Cairo, Aminata (2021): *Holding Space: A storytelling approach to trampling diversity and inclusion*. Duivendrecht: Aminata Cairo Consultancy.

Chavez, Daniel B. y Vázquez, Rolando (2017): "Precedence, Trans* and the Decolonial". *ANGELAKI journal of the theoretical humanities* 22(2), 39-45.

Copeland, M. Shawn (2010): *Enfleshing Freedom. Body, Race and Being*. Fortress Press, Minneapolis.

Crawley, A.T. (2017): *Blackpentecostal Breath: The Aesthetics of Possibility*. American Literatures Initiative.

Estes, Nick (2019): *Our History is the Future. Standing Rock Versus the Dakota Access Pipeline, and the Long Tradition of Indigenous Resistance*. London: Verso.

16 Ver: [www.hafoundation.org/Portals/0/Uploads/Documents/Equity%20Alliance/Diversity Inclusion_v_EquityJusticeTable_updated.pdf](http://www.hafoundation.org/Portals/0/Uploads/Documents/Equity%20Alliance/Diversity%20Inclusion_v_EquityJusticeTable_updated.pdf).

Eze, Ec, Henry, P., Castro-Gomez, S., & Mignolo, W. (2008): *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Graham, M., Hale, S. A. and Stephens, M. (2011): *Geographies of the World's Knowledge*. Ed. Flick, C. M., London, Convoco! Edition. Online version accessed on 5 May 2021 at: https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:a737b5c3-069f-4044-ade8-2ce6c95a0d4c/download_file?safe_filename=convoco_geographies_en.pdf&file_format=application%2Fpdf&type_of_work=Report.

Graham, M. et ál. (2015): The Geography of Academic Knowledge Blog. Posted on 22 September 2015. Online access on 5 May 2021 at: www.oii.ox.ac.uk/blog/the-geography-of-academic-knowledge.

Icaza, Rosalba (2022 en prensa): "Decoloniality, governance and development", in *Elgar Handbook on Governance and Development*, co-edited by Wil Hout and Jane Hutchinson.

Icaza, Rosalba (2019): "Sentipensar los cuerpos cruzados por la diferencia colonial", in Rosalba Icaza and Xochitl Leyva (2019) (eds.) *En Tiempos de Muerte. Cuerpos, Rebeldías, Resistencias*. CLACSO, Argentina; RETOS, Mexico; ISS; the Netherlands, pp. 27-47.

Icaza, Rosalba (2018): "Social Struggles and the Coloniality of Gender", in Robbie Shilliam and Olivia Rutazibwa, eds. *Routledge Handbook on Postcolonial Politics*, London: Routledge, pp. 58-71.

Icaza, Rosalba y Rolando Vázquez (2022a, en prensa): "Vulnerability and the Coloniality of Performativity", special issue edited by Sara C. Motta and Tina Sepala for *Globalizations*.

Icaza, Rosalba and Rolando Vázquez (2022b, en prensa): "The politics of decolonizing development", in *Elgar Handbook of International Development*, edited by Diana Tussie.

Icaza, Rosalba and Rolando Vázquez (2020): *Decolonizing the Archives: a task of epistemic justice and pluralizing history*. Mesa redonda sobre "Descolonización de los archivos" organizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia de Países Bajos. Junio-diciembre 2020.

Icaza, Rosalba and Rolando Vázquez (2018): "Diversity or Decolonization? Researching Diversity at the University of Amsterdam". In G.K. Bambrha, D. Gebrial & K. Nişancioğlu (Eds.) *Decolonizing the University*, London: Pluto Press, pp. 108-128.

Icaza, Rosalba and Sara de Jong (2018): "A Radical Space of Possibility: Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning", in Icaza, Rosalba; Sara de Jong and Olivia Rutazibwa, eds. *Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning*. Routledge Series Teaching with Gender. London.

- Lazarus Stewart, Dafina (2017): "Diversity & Inclusion Asks... Equity & Social Justice Responds". Bowling Green State University, March 30, 2017. Disponible en: www.hafoundation.org/Portals/0/Uploads/Documents/Equity%20Alliance/DiversityInclusion_v_EquityJusticeTable_updated.pdf.
- Mignolo, Walter (2000): "Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking". Princeton: Princeton U.P.
- Mignolo, Walter (2002): "The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference", *the South Atlantic Quarterly*, 101:1, Winter, pp. 57-95.
- Mignolo, Walter (2007): "Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-Coloniality". *Cultural Studies* 21(2), 449–514.
- Moreno Figueroa, Monica G. (2020): "El giro hacia el racismo y el anti-racismo, el mestizaje y el racismo anti-negro en Mexico". Presentacion para LASA 2020, *Panel Virtual Genealogias, Abordajes y Debates del Racismo*. Disponible en: <https://colectivocopera.org/monica-moreno-figueroa>.
- Puwar, N. (Ed.). (2004): *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. New York: Bloomsbury Academic
- Rutazibwa, O.U. (2019): "On babies and bathwater: decolonizing International Development Studies". In de Jong, S., Icaza, R. and Rutazibwa, O.U. (eds.), *Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning*. New York: Routledge, pp.158-180.
- Tett, Gillian (2020): *The uncomfortable truth about fake news*. Financial Times, February 24.
- Sheik, Zuleika (forthcoming): *Liminagraphy - an epistemically non-violent approach to research*.
- Sousa Santos, Boaventura de, J.A. Nunes, and M.P. Meneses, M.P (2007): "Opening up the canon of knowledge and recognition of difference". in B. de Sousa Santos (ed), *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies*, London: Verso.
- Tuck, Eve and K. Wayne Yang (2012): "Decolonization is not a metaphor". *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. Vol.1, No.1, 2012, pp. 1-40.
- Vázquez, Rolando (2020): "Vistas of Modernity. Decolonial Aesthetics and the End of the contemporary". *Mondriaan Fund Essay* 14. Prinsenbeek: Jap Sam Books.
- Vázquez, Rolando (2017): "Precedence, Earth and the Anthropocene: Decolonizing Design". *Design Philosophy Papers*, DOI: 10.1080/14487136.2017.1303130
- Wekker, Gloria; M. Slotman, R.A. Icaza Garza, H. Jansen & R. Vázquez (2016): *Let's do Diversity*. Report of the University of Amsterdam Diversity Commission. Amsterdam: University of Amsterdam. Disponible en: www.uva.nl/content/nieuws/nieuwsberichten/2016/10/eindrapport-commissie-diversiteit-%E2%80%98let%E2%80%99s-do-diversiteit-%E2%80%99-gepresenteerd.html.



Relatorías de los Grupos de Creación Colectiva

Los Grupos de Creación Colectiva (GCC) estuvieron compuestos por personas diversas que contribuyeron al análisis desde sus preocupaciones, subjetividades, experiencias y enfoques concretos. El trabajo en grupo tuvo como objetivo construir nuestras estrategias educativas con un sentido más crítico y transformador, desde la mirada específica que proponía la Línea Estratégica a la que estaba adscrito cada GCC.

Los aportes del grupo en su conjunto se recogen en estos textos a partir de las miradas de las personas relatoras.

Línea Estratégica 1. Cuerpos y territorios





Grupo de Creación Colectiva 1.1.



Dinamización: Rosario González Arias¹

Relatoría: Amaia del Río Martínez²

Apoyo: Andrea Francés Domenech³



Contenidos a trabajar durante los tres momentos del Grupo de creación colectiva (GCC). La dinamizadora presenta el trabajo:



Punto de partida: ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos situadas? ¿Desde dónde aprendemos y desde dónde estamos enseñando? ¿Qué pensamos? ¿Qué sentimos? ¿Desde dónde lo hacemos? ¿Desde qué cuerpos y territorios? ¿Cómo nos sitúan esas coordenadas corporales y territoriales? Conocimientos encarnados en cuerpos y territorios desde múltiples intersecciones.



Meta: ¿Hacia dónde queremos ir? ¿Cómo reorientar nuestra actividad educativa hacia un sentido más transformador y crítico que facilite la producción de un conocimiento relevante?

Primer momento Nos situamos, nos conocemos

Iniciamos en el punto de partida: ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos situadas? ¿Desde dónde aprendemos y desde dónde estamos enseñando? ¿Qué pensamos? ¿Qué sentimos? ¿Desde dónde lo hacemos? ¿Desde qué cuerpos y territorios? ¿Cómo nos sitúan esas coordenadas corporales y territoriales?


A través de las siguientes dinámicas se presentan todas las personas participantes en el GCC: “DNImaginación” y “El avión curioso”. Cada persona rellena la fotocopia que se reparte de DNI ficticio con sus datos (nombre, edad, lugar de nacimiento, lugar de residencia, ocupación y “mi clase ideal”). Posteriormente se invita a hacer un avión de papel con el DNI, se lanza al aire y se recoge el de otra persona, a quien presentará al grupo grande.

Proyección del vídeo “Introducción a la educación zapatista”:

1 Universidad de Oviedo.

2 Equipo de Educación de Hegoa.

3 Máster Globalización y Desarrollo de Hegoa.

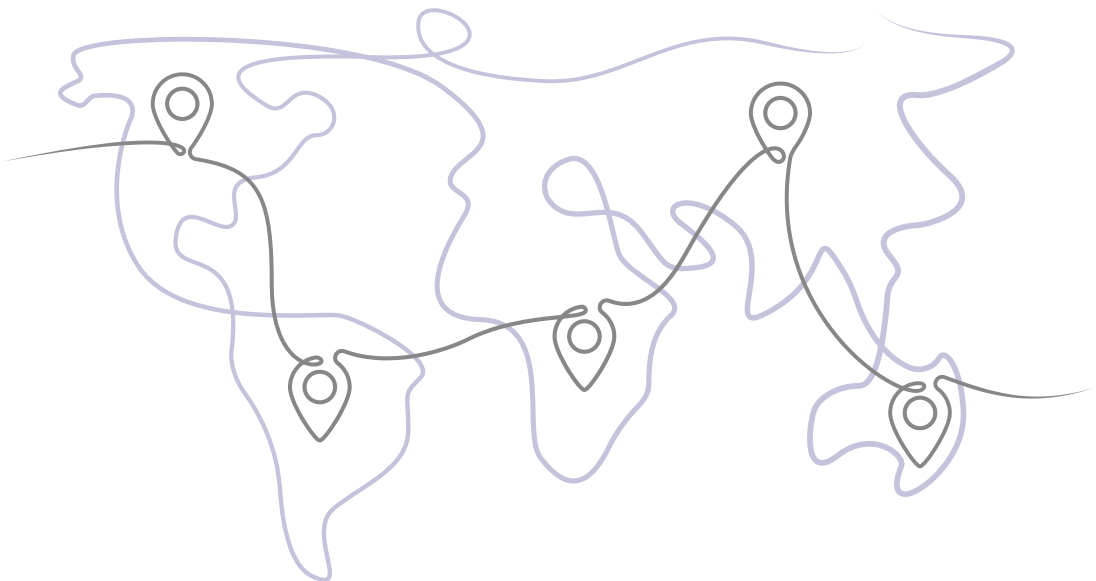
 <https://schoolsforchiapas.org/multimedia/video-introduccion-a-la-educacion-zapatista-en-espanol/>

A partir de las parejas que se constituyen, reflexionamos sobre las siguientes preguntas teniendo siempre presente el sistema capitalista, heteropatriarcal y colonial en el que vivimos (tanto en relación a las opresiones como a los privilegios).

Cuerpos: ¿Cómo se aprende el cuerpo hegemónico? ¿Cómo produce e instala la educación dominante (a través del currículo explícito y/u oculto) un determinado modelo de cuerpo (arquetípico, heteronormativo, valioso, poderoso, bello, etc.)? ¿Qué ejemplos podemos identificar? ¿Qué mecanismos utiliza para su reproducción? ¿Cómo influye la naturalización de estos cuerpos hegemónicos en nuestras identidades y en nuestros pensamientos?

Territorios: ¿Cómo influye el territorio en la construcción de identidades, intereses y conocimientos? ¿Qué experiencias conocemos? Importancia del conocimiento situado y contextualizado en un territorio.

Se lleva a cabo la puesta en común por grupos.



Grupo 1.

Cuerpos	Territorios
<p>Capitalismo</p> <p>Consumo tradicional y comercio justo (privilegio)</p> <p>Falta de recursos y de medios (opresión)</p> <p>Impacto ecológico (opresión)</p> <p>Explotación (opresión)</p>	<p>Capitalismo</p> <p>Consumo, violencia (privilegio)</p> <p>Recursos naturales como materias primas (privilegio)</p> <p>Movilidad humana (privilegio)</p> <p>Exilio, migración forzada (opresión)</p>
<p>Heteropatriarcado</p> <p>Industria cosmética y sexual (privilegio)</p> <p>Define la norma, el conocimiento, los deseos (privilegio)</p> <p>Vestimenta (opresión)</p> <p>Heteronormatividad (opresión)</p> <p>Cánones, roles (opresión)</p>	<p>Heteropatriarcado</p> <p>Poder público de los hombres (privilegio)</p> <p>Calle propia (privilegio)</p> <p>Espacios públicos para las mujeres (opresión)</p> <p>Salir a la calle las mujeres (opresión)</p> <p>Espacio público de lucha (opresión)</p>
<p>Colonialismo</p> <p>Disfrutar de cuerpos y de recursos propios y ajenos (privilegio)</p> <p>Cuidadoras, mujeres migradas (opresión)</p> <p>Esclavitud (opresión)</p>	<p>Colonialismo</p> <p>Consumo energético ilimitado (privilegio)</p> <p>Extractivismo, territorios saqueados (opresión)</p>

Grupo 2.

<p>Capitalismo</p> <p>Es necesario reconocer los privilegios, los malestares. Conocer el “rango” para no bloquear el proceso educativo.</p> <p>La educación formal está centrada en la formación técnica, orientada al mercado laboral. El mercado y sus valores influyen en la Universidad. Sin embargo, es necesario generar conocimientos centrados en la vida.</p> <p>Una de las referencias principales es la modernidad tecnológica. Sin embargo, lo que hace falta es tecnología al servicio de las personas, de la comunidad y no personas al servicio de la tecnología.</p>
<p>Colonialismo/Racismo</p> <p>Hacernos cargo del racismo que encarnamos y que permea nuestras prácticas “emancipadoras”.</p> <p>Realidades culturales minorizadas (opresión). La educación se desempeña en un territorio que es colonial, mantiene la óptica del imperio. Desde la perspectiva de los territorios es necesario fortalecer el contacto con la realidad, “tocar tierra”.</p> <p>Reivindicación de derechos que desafíen a la modernidad, al progreso, a la globalización.</p>

Heteropatriarcado

El cuerpo hegemónicamente educable es un hombre cisgénero. La referencia es blanca, europea.

Faltan referentes (los hombres dominan en los ámbitos de la informática, la ingeniería y las mujeres se especializan en todo aquello relacionado con los cuidados).

Fortalecer contacto humano con cuerpos no normativos.

El sistema educativo desconecta de la experiencia corporal. Necesidad de fortalecer la conexión con la realidad corporal y también la conexión material con el territorio.

Grupo 3.

El cuerpo hegemónico se aprende a través de los imaginarios que están disponibles. Estamos rodeadas de estereotipos, constantes e inconscientes que determinan las formas de relación.

Cómo nos habitamos en el día a día, con quién vamos de la mano... produce una respuesta en les otros. Sin embargo, todos los días no podemos mantener esta estrategia de resistencia.

Los medios de comunicación, el "boca a boca" reproduce este tipo de referentes y cuerpos hegemónicos. La familia es un espacio muy importante también donde se ejerce disciplina y se imponen castigos. Las redes, sin embargo, son espacios de resistencia.

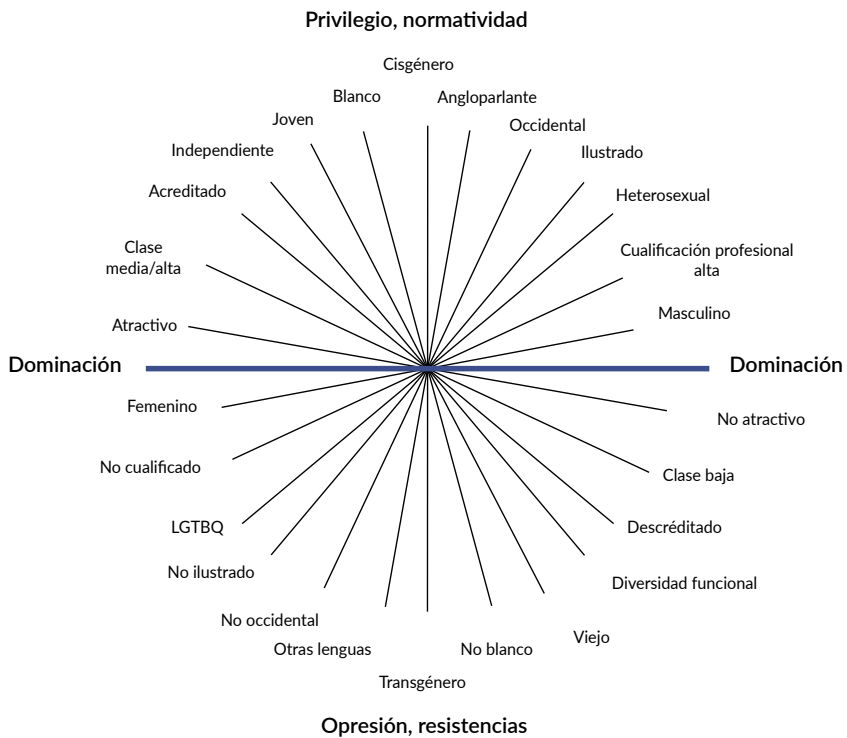
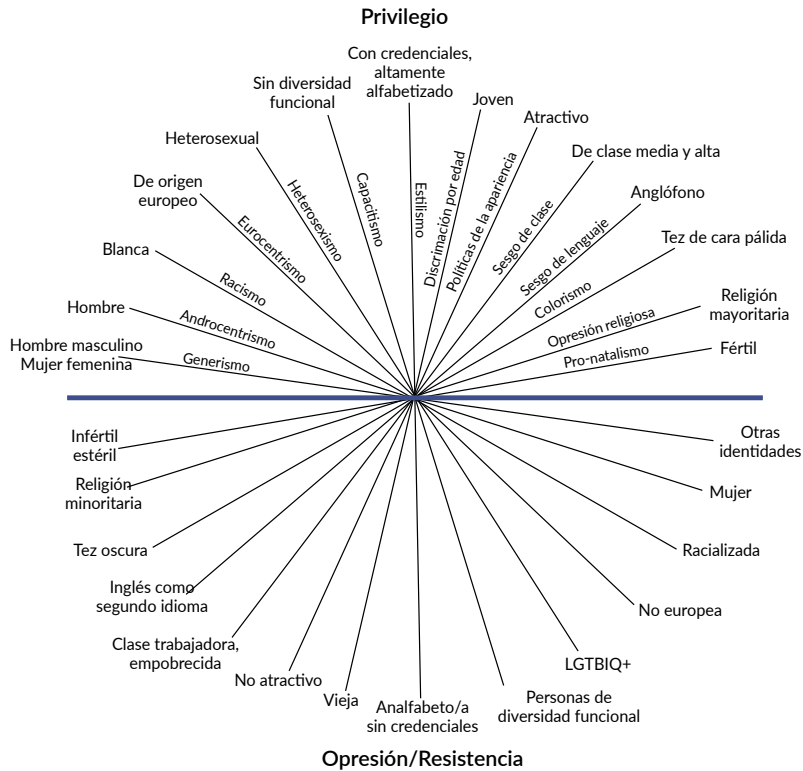
El cuerpo también es discurso; nos habla constantemente.

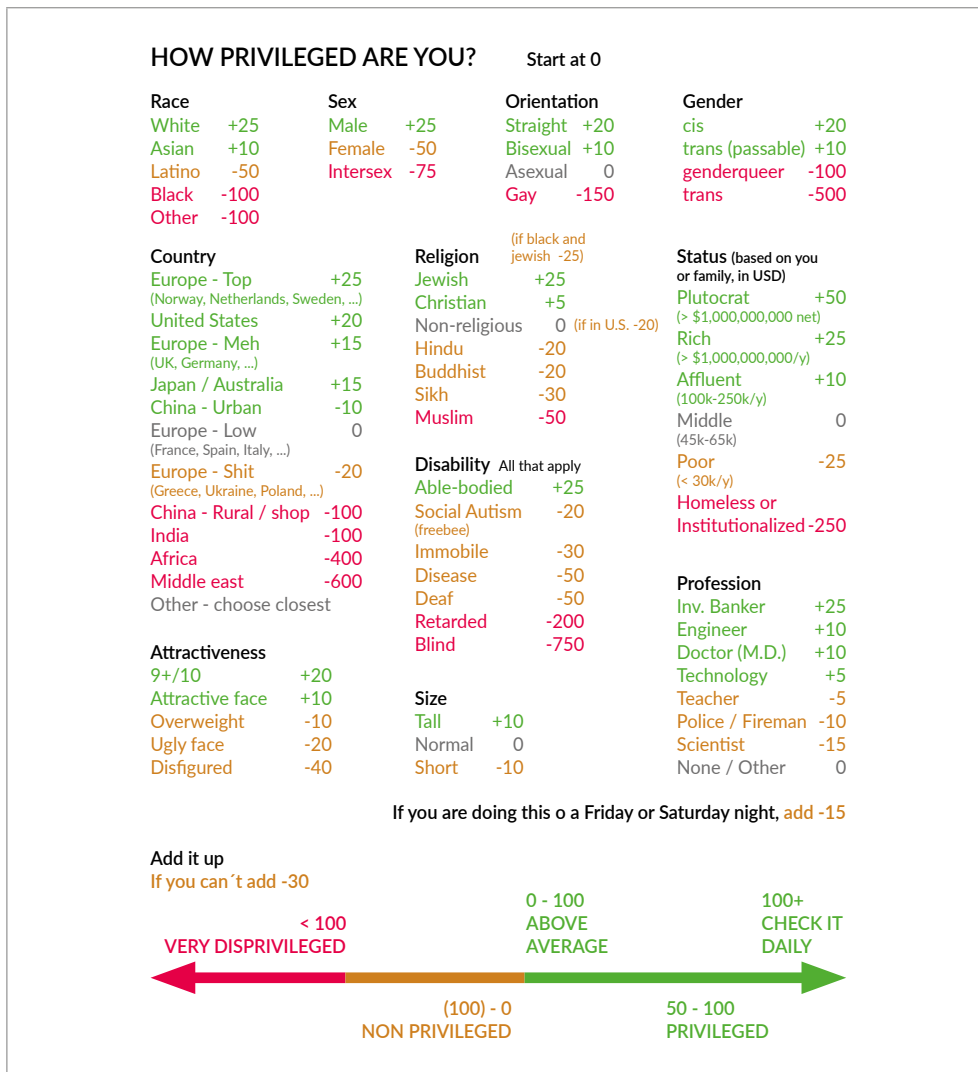
Cuando nos movemos a otros territorios, el cuerpo puede significar y representar otros privilegios/opresiones.

Resumen. Ideas comunes presentadas en todos los grupos

El modelo de desarrollo capitalista, heteropatriarcal, colonialista y antropocentrista en el que vivimos penetra en los procesos de educación. Aprendemos el cuerpo y el territorio hegemónico a partir de la norma y la naturalización del sistema. Habitamos cuerpos sexuados desde lógicas binarias y aprendemos el territorio desde estas mismas lógicas (Norte/Sur; urbano/rural). Igualmente habitamos los cuerpos en territorios concretos; y hablamos de cuerpos situados. Sin embargo, estos cuerpos y territorios; pueden construir identidades que resistan y den forma a un horizonte soñado. Frente a esos cuerpos que pasan miedo, sufren opresión y violencia, los procesos educativos transformadores posibilitan avanzar en resistencias y disidencias. Necesidad de reivindicar el cuerpo social y comunitario porque somos seres inter y ecodependientes.

La dinamizadora muestra los siguientes gráficos en relación a las opresiones y los privilegios:





Fuente: How privileged are you? 2010 en Raquel (Lucas) Platero Méndez, 2014.

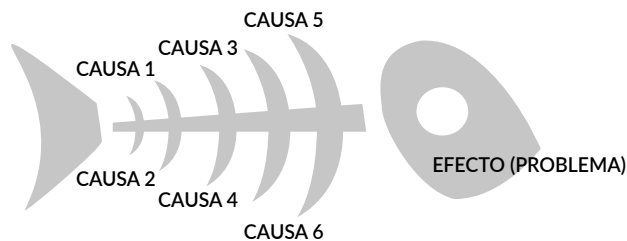
Segundo momento Reflexionamos, construimos



Contenido a trabajar: elaborar un diagnóstico de situación. Problematicar el modelo educativo actual en torno a los cuerpos y territorios.



Metodología: “Espina de pescado”. En cada grupo trabajamos la problematización, analizando causa/efecto. Posteriormente las personas se cambian de grupo para conocer cómo se ha trabajado la “espina de pescado” en este segundo grupo. Lo conocerán a través de la explicación de una persona que ha participado en su construcción y que se ha quedado en el grupo.



Grupo 1.

Efecto (Problema)

Violencias, miedos y malestares sobre los cuerpos no normativos.

Causa 1: Formas de belleza y modelos hegemónicos.

Causa 2: Expresión de género, deseo y orientación sexual estables y heteronormativas.

Causa 3: Colonialidad, racionalización.

Causa 4: Clasismo.

Causa 5: Ruralidad y periferia.

Causa 6: Lenguas, hablas hegemónicas, expresiones orales, acentos.

Causa 7: Educación en binarismos, en la heteronormatividad.

Causa 8: Cultura individualista.

* Las causas están atravesadas por los juicios de la sociedad y por los autojuicios también.

Grupo 2.

Efecto (Problema)

Racismo sobre las señas de identidad (cómo se juzgan las señas de identidad de la otra).

Causa 1: Necesidad de identificar si la persona con quien nos relacionamos es amiga/enemiga.

Causa 2: Estereotipos, prejuicios a las diferentes señas de identidad (derivan del reflejo en los mass media, películas, publicidad...).

Causa 3: La diversidad genuina como gesto libre de identidad no está permitida. Lo sufren especialmente los colectivos LGTBI, racializados. Tampoco existe diversidad cognitiva.

Causa 4: Asignación de características y calificaciones muy simplistas a la expresión de identidad.

Causa 5: Los planes de integración escolar solo contemplan adquirir las herramientas culturales del territorio de acogida. Se atiende a la cultura propia y supone el olvido de la otra parte. Se instala el folclorismo. Asimilación cultural vs. Convivencia.

Causa 6: Segregación escolar de ciertos colectivos.

Grupo 3.

Efecto (Problema)

Desconexión del territorio.

Causa 1: Cultura individualista. Se pierde el tejido asociativo y el sentimiento de pertenencia.

Causa 2: Mercantilización de la vida. Mercantilización de los espacios públicos. Mercantilización de los bienes y servicios. Institucionalización de lo común (pedir permiso para hacer reuniones...).

Causa 3: Privatización y usurpación de los espacios para el provecho de la economía capitalista fundamentalmente (turismo...).

Causa 4: Homogeneización del sistema educativo. Así hay territorios que son valorados y otros desvalorados. Lo mismo ocurre con los idiomas y las lenguas, algunas son valoradas frente a otras que son discriminadas.

Grupo 4.

Efecto (Problema)

Reproducción del sistema machista, colonial y racista en el sistema educativo (tanto en el ámbito formal como no formal).

Causa 1: Falta de referentes femeninos, racializados, de los sures... en el curriculum. Falta de voces disidentes.

Causa 2: Subestimación de los conocimientos y valores no académicos, no eurocéntricos frente a los “académicos” y occidentales.

Causa 3: Modelo educativo enfocado a la producción del mercado y a la obediencia.

Causa 4: Carencias en el tipo de contenidos que se dan desde la educación infantil.

Causa 5: Difusión y propagación a través de los medios de comunicación de ciertas formas de percibir a las mujeres, a las personas migradas y racializadas...

Causa 6: Cierta forma de acreditación y habilitación del conocimiento en el sistema educativo.

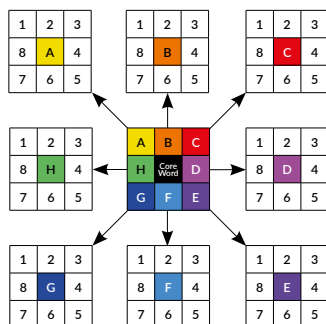
Causa 7: Tendencias individualistas.

Resumen. Ideas comunes presentadas en todos los grupos

Podemos identificar una serie de problemáticas que se dan en los procesos educativos vinculados con los cuerpos y los territorios: la desconexión con los territorios; el racismo sobre las señas de identidad; la violencia, miedos y malestares en cuerpos no normativos... todas estas problemáticas fruto de la reproducción del sistema capitalista, heteropatriarcal y colonialista.

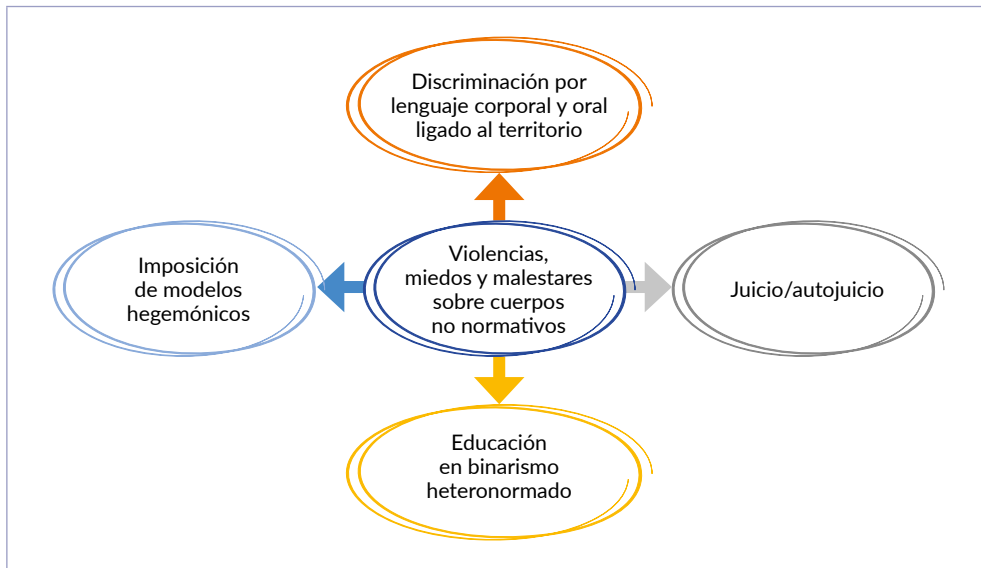


Metodología: “Flor de loto”. Con el resultado de los grupos elaboramos una flor de loto poniendo en el centro los principales problemas detectados y en los laterales los factores que los generan. Si se considera oportuno, pueden aunarse algunas causas.

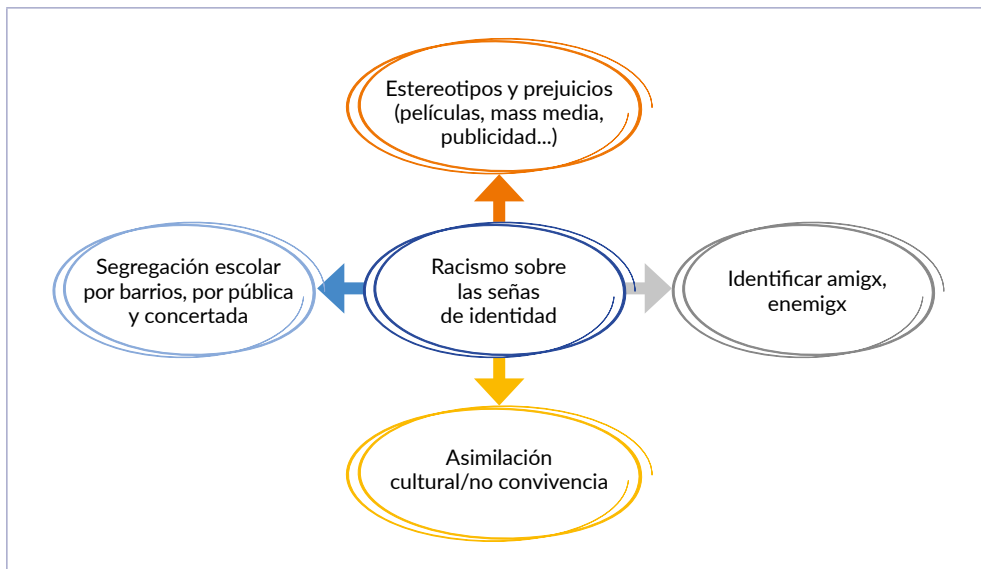


Se lleva a cabo la puesta en común por grupos.

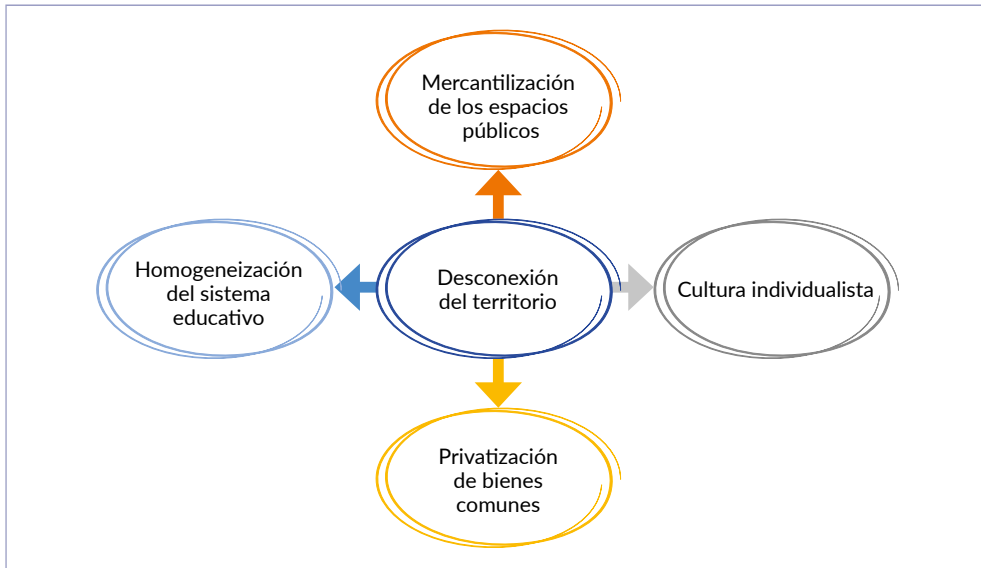
Grupo 1.



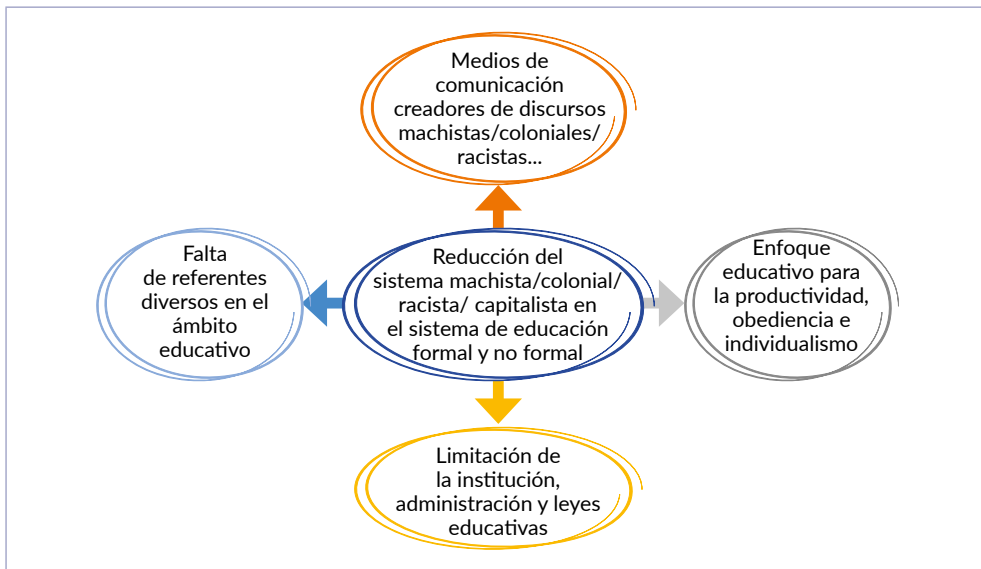
Grupo 2.



Grupo 3.



Grupo 4.



Tercer momento Debatimos, proponemos

Comienza la sesión escuchando el tema de la cantante rapera feminista Ana Tijoux, "Somos Sur":

 www.youtube.com/watch?v=EKGUJXzxNqc

En este tercer momento llegamos a la meta planteada en la presentación inicial por la dinamizadora: ¿Hacia dónde queremos ir? ¿Cómo reorientar nuestra actividad educativa hacia un sentido más transformador y crítico que facilite la producción de un conocimiento relevante?

¿Cómo podemos cambiar los marcos que estructuran el pensamiento? ¿Cómo se pueden construir (y se construyen) alternativas desde la educación crítica? Los MMSS generan conocimiento basado en racionalidades vinculadas a sus luchas históricas, cuerpos y territorios... que choca con la racionalidad moderna del proyecto educativo dominante, ¿de qué forma podemos sumar esfuerzos para reivindicar esta estrategia?



Contenido a trabajar: elaborar 4 estrategias educativas que incluyan la diversidad de cuerpos y territorios.



Metodología: "Scamper". A partir del diagnóstico de problemas identificados en la sesión anterior (flor de loto) se forman 4 grupos de trabajo para elaborar las estrategias educativas mediante esta dinámica. El "scamper" debe servir para aterrizar sin constreñir.

- S** **ustituir:** lugares, cosas, personas, horarios, funciones...
- C** **ombinar:** temas, funciones, emociones, conceptos, ideas
- A** **daptar:** ideas, otros lugares, otros tiempos, usos...
- M** **odificar:** añadir algún concepto, idea, producto...
- P** **roponer:** para otros usos, funciones, partes, tecnología...
- E** **liminar:** conceptos, usos, funciones, partes, tecnología...
- R** **eordenar:** invertir elementos, hacer lo contrario...

Grupo 1.

Propuesta educativa: Autodeterminación de los cuerpos. Cuerpos libres, seguros, en bienestar

Incorporar referentes diversos (de colectivos, sexo, género, etc.) en los espacios educativos.

Incorporar el enfoque psicosocial en los procesos educativos para potenciar relaciones sanas con los cuerpos y los territorios.

Incluir espacios seguros o en un primer momento ser conscientes de los espacios inseguros desde la interseccionalidad.

Reflexionar sobre las opresiones que varían según el contexto. Reflexionar sobre nuestros privilegios desde la responsabilidad y no desde la culpa.

Reflexionar sobre las causas estructurales de las violencias.

Promover la participación de todes en todos los territorios.

Grupo 2.

Propuesta educativa: Diversidad de identidades en convivencia

Eliminar los estereotipos y prejuicios añadiendo nuevos referentes, adaptando los contenidos y modificando las narrativas.

Proponer nuevas regulaciones sobre la publicidad (eliminar estereotipos, prejuicios).

Modificar el curriculum escolar para fomentar la diversidad, las culturas. Instalar la convivencia real.

Fomentar un profesorado diverso capaz de promover una pedagogía sistémica para que el alumnado tenga otros referentes.

Promover una infancia participativa, protagonista, liberadora y creativa.

Transformar los espacios de socialización de la infancia a partir de su mirada (versus adultocentrismo).

Eliminar los centros privados y concertados y fortalecer los públicos.

Reordenación urbanística para que todos los barrios sean más inclusivos.

Hacer efectivo el derecho a la vivienda digna en todos los territorios y para todas las personas.

Grupo 3.

Propuesta educativa: Impulsar prácticas educativas participativas que (re)conecten con el territorio (Educar para vivir una vida entre todes)

Participación sociopolítica. Educación que ofrece herramientas para la transformación social.

Educar en otras formas de decidir y organizarnos. Fomentar una cultura organizativa desde la base de los cuidados.

Incluir contenidos educativos participados que interpelen al sujeto. Conectar el curriculum académico a la cotidianidad.

Incluir una pluralidad de agentes educativos. Debate sobre quién propone los contenidos educativos, quién está “legitimado” para compartir saberes... Que la incorporación de estos agentes no sea puntual a través de proyectos.

Descentralizar poder para integrar las diversidades.

Desinstitucionalizar el uso de espacios públicos (acceso, participación y transformación de lo público).

Conocer y tomar conciencia de la realidad del entorno y de la relación con este como comunidad (interdependencia y ecoddependencia). El uso de metodologías como los mapeos o cartografías comunitarias y feministas ayudan a conectar con el territorio.

Grupo 4.

Propuesta educativa: Proyecto educativo común territorializado. Visión educativa en los espacios formales, pero también en los no formales

Aplicación de la inversión presupuestaria del 7% del PIB en educación (Unesco).

Nueva conceptualización de la comunidad educativa. Vínculo escuela/barrio con agentes que crean comunidad educativa. Hacer una telaraña escuela/comunidad.

Mayor diálogo con la administración pública, mayor autonomía en la toma de decisiones. Diálogo para la incidencia política territorial.

Modificar la organización escolar junto con la distribución de espacios. Arquitectura escolar.

Estabilizar los equipos docentes en los centros con apego a los territorios.

Formación para el profesorado con nuevos itinerarios pedagógicos (que entiendan las lógicas y estructuras de poder para operar sobre ellas).

Revisión del papel del alumnado (de agente pasivo a ser sujeto protagonista).

Introducir la educación afectivo-sexual como parte integral del proceso educativo y de desarrollo personal. Incluirlo en el curriculum con profesionales capacitados.

Ruptura de planteamientos homogenizadores.

La dinamizadora concluye con las siguientes ideas que a su vez han permeado los debates y presentaciones de los grupos:

- Importancia de reconocer la educación como acción política.
- Importancia de reconocer los sistemas de exclusión y poder en los procesos educativos.
- Importancia de la educación contextualizada, apegada al territorio.
- ¿Qué entendemos por comunidad educativa? (relación entre prácticas educativas y prácticas sociales; implicación de diferentes agentes como el barrio, la comunidad, los colectivos sociales)
- Exigibilidad de un presupuesto suficiente para el sistema educativo.
- Incorporar la diversidad como clave estratégica en los procesos educativos: diversidad de profesorado, de alumnado, de referentes educativos...
- Importancia de comprender a los Movimientos Sociales como agentes sociales educadores. Generar alianzas entre agentes educativos y agentes sociales.
- Educación, cuerpos y territorios atravesados por la idea de la interdependencia y la ecodependencia.

Grupo de Creación Colectiva 1.2.



Dinamización: Estrella Ramil Paz¹

Relatoría: Inmaculada Cabello Ruiz²

Apoyo: Cristina Castro Robles³

Primer momento

🎯 **Objetivo:** Adentrarnos en la temática *cuerpos y territorios* a partir de ejercicios vivenciales que nos hagan conectar (desde la experiencia corporal, emocional y mental) con diferentes impactos que el cruce de sistemas opresores (capitalista, heteropatriarcal y colonial/racista) ejercen en nuestros cuerpos y nuestros territorios vitales y la posibilidad de enfrentarnos a esto a través de acciones colectivas.

⚙️ **Contenidos a trabajar:** sistemas de opresión, impacto en cuerpos y territorios (violencias, individualismo, falta de conexión, problemas de salud, precariedad...). Reflexiones en torno al “poder sobre” y el “poder colectivo”.

Presentación

“Me llamo Estrella, vengo de una pequeña aldea de Lugo y me siento nerviosa, me tiemblan un poco las manos y la voz. Después de casi dos años de confinamiento, estoy emocionada por este momento y este encuentro”.

Así comienza la dinamización de este Grupo de Creación Colectiva (GCC). Se invita a la responsable de logística del grupo, Cristina Castro; a las observadoras de género, Iratxe Amiano y Sheida Besozzi; y a la relatora, Inma Cabello, a que se presenten de igual manera. La dinamizadora solicita al conjunto de personas que se agrupen en torno a unas cinco o seis personas, se presenten con su nombre, mencionando el territorio del que proceden, comenten cómo se sienten, observen y cuenten cómo esa emoción, esa sensación se manifiesta, se localiza en sus cuerpos.

1 Asesora en Género y Desarrollo.

2 Mujeres en Zona de Conflicto.

3 Máster Globalización y Desarrollo de Hegoa.

Se presenta la propuesta de contenidos para este GCC con la invitación a sugerir y aportar en cualquier momento para una construcción colectiva. Las participantes se agrupan en pequeños equipos y se presentan en el grupo.

Se plantean algunos elementos de los conceptos *cuerpos* y *territorios*. La dinamizadora rescata algunas ideas de las expuestas por Marta Pascual: «Nos encanta hablar del cuerpo desde la racionalización; en el GCC queremos poner a dialogar nuestros cuerpos con las líneas estratégicas del congreso. El maridaje del capitalismo y neoliberalismo, con el patriarcado y colonialismo es nuestro suelo. Va permeando en nuestros cuerpos y nuestros territorios». La dinamizadora se apoya en diapositivas.

Se reparte un *post-it* por participante. De forma individual, las personas participantes deben anotar sus expectativas, ponerlas en común y agruparlas por afinidad. La sala será nuestro espacio simbólico. Suena música: “Madre tierra” de Chambao.

Las personas se presentan con su nombre y con su cuerpo en el grupo. En formato asambleario, representantes de cada grupo exponen sus expectativas priorizadas.

Expectativas:

Cada grupo organiza sus expectativas por afinidad o similitud. Quedan recogidas en un panel.

- Aprender de aquellas personas con más formación, conocer gente y herramientas para la transformación.
- Aprender, escuchar, conocer otras formas de sentir. Abrirse a nuevas miradas.
- Crecimiento personal y profesional.
- Concretar más sobre la temática. Traspasar ideas y conceptos al plano de la intervención.
- Una nueva mirada, poner mi granito para cambiar la forma de educar.
- Comprender qué puede ser el vínculo “cuerpo y territorio” en nuestro contexto. Cómo construir ese vínculo.
- Reconectar con mi “cuerpo-territorio”. Lograr recuperar la vinculación de la conciencia propia y colectiva.
- Ilusión y motivación.
- Relación entre mi cuerpo y territorio de forma práctica. Cuál es la relación entre ambas para todas.
- Aprender estrategias que tengan en el centro la perspectiva de “cuerpo-territorio” para aplicar. Conocer otras visiones, personas, experiencias. Confiar en mí, en el grupo, abrirme, revisar.

- Nutrirnos, autorreconocimiento y reconexión. Compartir experiencia, incertidumbres y saberes.
- Aprender a través del diálogo, permitirme dejar fluir el cuerpo.
- Reivindicar un compromiso constante.
- Bajar de la mente, mover el cuerpo.
- Aterrizar y simplificar conceptos y pensamientos en propuestas prácticas de enseñanza y aprendizaje desde los “cuerpos-territorios”.

Se pregunta al grupo qué ideas clave les gustaría compartir sobre los conceptos de esta línea estratégica «cuerpos y territorios», qué les hace sentir y pensar. Las participantes toman la palabra. Listamos las principales aportaciones:

- Reflexionar sobre el concepto de *cuerpo colectivo* y *territorio* de una manera relacional, como ámbito donde se construyen relaciones.
- Cómo debemos cuidar ese territorio para que los cuerpos puedan estar en él.
- Existe una relación mucho más presente en otras regiones del mundo y que aquí nos hemos olvidado, y cabe preguntarse si no nos estamos apropiando de estos conceptos. Atención con la apropiación de estas miradas y el riesgo de deslegitimarlas y despolitizarlas.
- *Sentipensar* en la sabiduría que encierran estas palabras que definen conceptos que en otros lenguajes no existen. Palabras ancestrales y con una carga de sabiduría que aquí se ha perdido.
- El cuerpo como algo no bonito, donde surgen los problemas de invasiones de terreno, de vientres, violencias. En los territorios se palpa y se ve la codicia, la envidia, lo peor del ser humano.
- Evoca un continuo entre lo de dentro y fuera, la piel, el aire, el alimento, pasan a través de los cuerpos que van variando los privilegios que están en cada territorio. ¿Dónde están esos cuerpos y dónde se mueven? Servidumbre de cuerpos de mujeres migradas. Depende de dónde estás, es un cuerpo colonizado o no. Situar socialmente el cuerpo. Significados y arquetipos diferentes.
- La invisibilización de los cuerpos en el espacio público, los cuerpos que no se ven pero que están.
- El lugar que nos construye no es lo mismo para mujeres, hombres, personas no binarias. La alianza entre el patriarcado y el neoliberalismo decide qué cuerpos deben ser queridos, deseados y privilegiados.
- Violencias sutiles que no son los cuerpos hegemónicos, tenemos que agradecer que nos quieran, violencia simbólica y directa brutal.

La dinamizadora propone trabajar con nuestros cuerpos, nuestras opresiones y también nuestros privilegios. Invita al grupo a dejarse llevar, a que el cuerpo se exprese. Tenemos que llegar a “tocar” cómo estamos, para construir asuntos que nos ayuden. Se debe sentir el vínculo entre el cuerpo y el territorio, y cómo nos atraviesan los mandatos hegemónicos.

Invita a las participantes a que tengan presente en este ejercicio que «el cuerpo es la tierra, la mente es el bosque». El grupo se va a mover por la sala, van a sonar diferentes músicas. Se invita a la experimentación. De manera individual, se pide vivenciar el contenido de trabajo del taller.

Suena música. La dinamizadora tiene preparada una sesión musical que acompaña la siguiente lectura:

“Centrándonos en nosotras, intentando respirar profundo, dejando salir pensamientos que nos preocupan, vamos a sentir más el cuerpo, salir de la cabeza, situándonos aquí, en este espacio, en este territorio. Estamos con nosotras, sentimos cómo tenemos el cuerpo. Ponemos conciencia en cómo colocamos los pies, si apoyamos mal los talones o los dedos. Sentimos cómo balanceamos el cuerpo, las piernas; sentimos cómo está nuestro ano: tenso, relajado; nuestros hombros, la mandíbula... ¿Qué parte del cuerpo tengo más presente, qué partes siento menos?, ¿serán mis rodillas, mi vientre, mi corazón, mi sexo?”

“¿Cómo habito mi cuerpo?, ¿cuáles son esas partes que el patriarcado me ha castrado y reprimido? Si soy mujer, ¿será que ocupo demasiado espacio?, ¿he de cerrar las piernas? Si soy hombre, ¿qué partes de mi cuerpo son importantes?, ¿cómo de fuerte debo ser? Si no me siento hombre ni mujer, ¿qué referencia he de usar para ser aceptada/o/e? Si soy afro, ¿cómo siento que miran para mi pelo esta gente que me rodea? ¿Cómo ha modelado mi cuerpo el patriarcado?”

Suena música con mayor ritmo. El grupo sigue concentrado, caminando por la sala. La dinamizadora pide al grupo que escenifique las siguientes situaciones:

“Vamos a escenificar por la sala cómo andaría con tacones, de puntillas. Si soy un hombre, ¿cómo escenifico que lo soy? ¿Debemos nosotras contonear las caderas? ¿Moviéndonos rápido?, ¿cómo he de llevar el pelo?, ¿cómo debo ir vestida?”

“Nos miramos a los ojos. Sostenemos las miradas. Miramos esos otros cuerpos que, para ser aceptados y deseados, se han ido construyendo de determinada manera. ¿Quiénes somos realmente? Vamos a mirar nuestras fortalezas. Poco a poco me voy a ir juntando con otra persona”.

La dinamizadora pide que las participantes se coloquen por parejas. Da indicaciones para que una persona asuma el rol de «sistema». Esta persona irá moldeando a la otra moviéndole su cuerpo como estime. Las participantes deben *sentipensar* en los poderes, visibles y no tan visibles, que influyen en

nuestros cuerpos. Cómo el poder nos va modelando y cómo nos comportamos. Se pide que se cambie el rol en la pareja.

Se invita de nuevo a caminar por la sala: “Caminamos pensando en ese sistema que nos domina”.

Suena música movida y con ritmo rápido. “Empujamos a la gente para hacernos sitio, esos impulsos se van apoderando de mí y yo los uso contra otras personas. Entramos en calor. Los sistemas *biocidas* nos golpean”.

Cesa la música rápida. Comienza música tranquila. Se invita a las participantes a relajarse y a empezar a mirar de nuevo a otras personas, mirando por encima del hombro, de reojo. “¿Cómo sentimos eso de mirar por encima del hombro a esas otras personas? Las miramos con desconfianza, exagerando el gesto”.

“Ahora caminamos con la cabeza agachada, otras personas nos miran así, ¿Cómo nos sentimos con la cabeza agachada? Miramos también a las otras personas desde ese lugar, sintiendo cómo tenemos el cuerpo”.

La dinamizadora invita a volver a la postura habitual, al aquí y ahora, y volver a ser nosotras.

Se invita al grupo a tomar asiento en plenario y descansar un poco.



La facilitadora realiza una reflexión oral para introducir la siguiente dinámica: La mayoría de las personas que estamos aquí nacimos en el siglo XX y hemos llegado al siglo XXI, nuestros cuerpos se han ido modelando con los mandatos. En el siglo XX eran cuerpos ignorados, reprimidos, culposos, emergentes... Hemos llegado a esta época postmoderna, al siglo XXI: nuestros cuerpos se han hecho más visibles, son cuerpos sobreexpuestos, se defienden de la gordura, no se les permite envejecer, dormir, intoxicados de drogas y alcohol, escolarizados en la infancia, uniformizados, cuerpos martirizados para las mujeres y excluidos para los hombres, cuerpos que no calzan con la diversidad, cuerpos que madrugan para cuidar a otros cuerpos, que trabajan sin descanso, duermen cansados en los transportes públicos, humillados, violados, sostenidos de fármacos en la vejez, silenciados”.

“¿Dónde me sitúo yo en todo esto? ¿Cómo he llegado hasta aquí? Se ha instalado el capitalismo en mí, mi cuerpo está moldeado por el capitalismo, atravesado por el patriarcado, ¿cómo actúa el colonialismo en mí?”.

Tras esta dinámica, se solicita a las participantes que, a nivel individual, escriban en una cuartilla cómo se han sentido, qué es lo que les atraviesa el cuerpo, cómo les ha situado. “¿Cómo habita en mí el sistema colonial, patriarcal y capitalista?”.

Las personas participantes escriben en una cuartilla durante cinco minutos; a medida que van terminando, dejan su papel en el asiento y la dinamizadora invita a volver a moverse por el espacio.

Suena música alegre, la dinamizadora va narrando: “Sentimos el poder de nuestro cuerpo, nos ponemos una sonrisa. Interactuamos con otros cuerpos, podemos mirarnos, tocarnos, podemos pisar fuerte, nuestro cuerpo se encuentra con el territorio, sentimos la tierra bajo nuestros pies. Seguimos en el encuentro con otros cuerpos. Nos juntamos con una compañera o compañero y vamos andando en parejas, nos juntamos con otra pareja. Cada persona lleva su ritmo, pero nos vamos acompañando, escuchamos los otros cuerpos”.


La música va cambiando, siendo cada vez más alegre y rítmica. La dinamizadora continúa dando indicaciones: “Organizamos nuestro ritmo, nos juntamos con otras cuatro. Alianzas subversivas, el colectivo nos puede dar fuerza. Nuestros cuerpos son políticos, colectivos con capacidad de transformar. Estos grupos se juntan para construir cosas. Me siento cómoda con el ritmo de otra o llevando yo el ritmo. ¿Cómo está mi cuerpo ahora? ¿Puedo, con otros cuerpos, desprenderme de los mandatos culturales más fácilmente?, ¿podemos cambiar nuestros cuerpos?”.


El grupo acaba uniéndose en su totalidad, abrazados. La dinamizadora invita a las participantes a automasajearse. Continúa su narración, dando indicaciones mientras se realiza el ejercicio: “Nuestros cuerpos pueden poner límites a aquello que no quieren. Tocamos nuestro hígado, donde queda recogido el sufrimiento. El hígado es el órgano vital más grande, tiene que ver con el espacio, con la necesidad de tomar nuestro espacio y nuestro tiempo. Acariciamos nuestros

riñones, fuente de la energía base, conectados con la tierra, con los pies, con el sentido de pertenencia a mi grupo. Tengo más recursos energéticos si los cuido. Nuestro corazón, órgano de la empatía y de la afectividad”.

La dinamizadora despide así el primer momento de GCC. Emplaza al grupo a la segunda sesión en la que profundizaremos sobre los sistemas que oprimen nuestros “cuerpos-territorios” y también nos ubican en zonas de privilegios.

Segundo momento

 **Objetivo:** a partir de la “movilización” individual que se ha vivenciado por la mañana, pasaremos en esta parte a la construcción colectiva de pensamiento, introduciendo ya aportes teóricos, explicativos, experienciales. Se tratará de rescatar no sólo las afectaciones de las opresiones que genera el sistema neoliberal, racista, colonial y heteropatriarcal sobre nuestras vidas, sino también se generará conciencia y necesidad de cambio sobre nuestros privilegios.

 **Contenidos a trabajar:** Mecanismos que perpetúan, reproducen y naturalizan pensamientos y cuerpos.

Se inicia la segunda sesión invitando a las personas participantes a compartir las experiencias:

- Reflexiono sobre el maltrato a nuestro cuerpo. Desde que nacemos, nos perforan las orejas desde chiquitas. Frustra conocer cómo el sistema oprime los cuerpos desde la infancia. Algo que parece inocuo comienza a condicionar tu cuerpo.
- Incorporas, sin darte cuenta, sutiles mandatos del sistema que te va moldeando.
- Cómo desaprender lo aprendido; te das cuenta de que lo aprendido no viene de la madre tierra, de la naturaleza.
- Los privilegios se pueden ver en el uso de los medios de transporte. Los cuerpos que están y los que no están. ¿Quiénes pueden venir a estos espacios?
- ¿Qué cuerpos están sirviendo la comida? Educar la mirada hacia nuestros cuerpos y los cuerpos de las otras/os.
- ¡Qué fácil es mover los cuerpos de modo gozoso! y el sistema nos lo ha estructurado.
- Lo hostil del territorio del paisaje neoliberal, colonial, capitalista, patriarcal. Cuerpos constreñidos. Deshumaniza las emociones y las relaciones.

- La importancia de la unión para promover la rebeldía y decir “no”. Cómo cuida el cuerpo/grupo la unión, las luchas comunes.
- Hay que saber gestionar la resistencia. Tener una conciencia crítica de calado y profunda porque las manipulaciones del poder son muy sutiles y no somos conscientes.
- Tenemos un gran reto como formadoras/es. La educación puede ser liberadora y emancipadora, siempre vamos a estar en un sistema. Ese poder del sistema nos atraviesa y lo utilizamos contra otras personas.
- Es necesario reinterpretar para cambiar las cosas. Me siento oprimida porque cuido un cuerpo del patriarcado. Sanar las propias heridas para no reproducir esa violencia con otros cuerpos sobre los que estamos en posición de privilegio.
- En Occidente fragmentamos el conocimiento que nos sirve.

Lectura de poesía. Una participante quiere compartir un poema de un libro que ha traído al grupo.

Abismos

En la escuela me vendieron una historia la asimilé.

Con ilusión emprendí camino de hacer las Europas, vislumbrar la “madre patria”.

Súbitamente me deparó y como un disparo atraganto toda la verdad: sangre, saqueo, violaciones, apropiaciones... todo huele a “chamusquina”...

No soy, porque no existo reencarno la “otredad” cohabito con un nudo en la garganta que me asfixia corro detrás de un tiempo que hace tiempo que pasó.

Resisto, emprendo “nuevos” caminos construyendo paraderos en las bocas de los abismos.

Katia Reimberg Castello Branco
(Poesía decolonial “Nosotras, las otras”. Bidez Bidez, 2021).

La dinamizadora invita al grupo a crear tres grupos que van a profundizar sobre las opresiones y privilegios de cada uno de los siguientes sistemas: colonial; neoliberal y capitalista; y patriarcal. Consiste en diagnosticar cómo la educación nos genera opresiones y privilegios y cuál es la práctica pedagógica de estos sistemas. A cada grupo se le reparte un folio con preguntas para guiar el trabajo.

Cada grupo deposita las cartulinas en el suelo y se crea un círculo de privilegios y de opresiones por cada eje. Se pone en común.

Grupo 1. Sistema neoliberal *biocida*

¿Cómo se fragmentan los cuerpos entre el trabajo doméstico, el de cuidados...?
¿Cómo ponemos los cuerpos al servicio del trabajo para consumir, para crear necesidades que no son reales? ¿Qué cuerpos son mercantilizados para ser deseados? ¿Cómo la contaminación ambiental de nuestros territorios nos activa potenciales cancerígenos? ¿Cómo la sobreproducción de alimentos afecta a nuestros cuerpos (a quién la produce –maquilas– y a quien los consume)?

Opresiones

- Opresión del sistema extractivista y la invisibilización de las personas.
- A los cuerpos no normativos / exigencias laborales.
- Consumo sin límite, sin responsabilidad, discursos de “libertad” como pedagogía.
- Opresión cuerpo/mente en un sistema productivista.
- Culpabilización internalizada.
- Contaminación del medio ambiente.
- El poder es camaleónico y hay apropiación del sistema capitalista de los movimientos sociales en busca de beneficio.

Privilegios de clase

- A la salud, muy ligado al territorio.
- De clase, para decidir.
- El tiempo de ocio, formas de transporte.
- Impuestos, evasión fiscal para las grandes fortunas.

Grupo 2. Sistema heteropatriarcal

Expropiación de nuestros cuerpos y sexualidades (cuerpos para otros y en función de otros, mujer como naturaleza corpórea de un cuerpo del que no es dueña). Estereotipos de género. Cuerpos a los que no se les permite envejecer. Binarismo de género vs. otras identidades.

Opresiones/Privilegios de género

- Instrumentalización e invisibilización del cuerpo de las mujeres.
- Feminización de las tareas de cuidado.
- Cánones de belleza.
- Legitimación del patriarcado por múltiples factores: laboral, jurídico.
- Tener que demostrar el doble.
- Justificar nuestra presencia en los lugares.
- Precarizan las vidas de mujeres migradas.
- Sistema jerárquico, relaciones de poder.

Grupo 3. Sistema colonial/racista

Primacía de unos cuerpos y unos saberes sobre otros. ¿Qué saberes cuentan más, qué conocimientos se reconocen? ¿Qué cuerpos hacen los trabajos peor pagados, qué cuerpos son los más explotados? ¿Cómo nos movemos en territorios que no nos reconocen?


Opresiones


- Jerarquía del conocimiento.
- Prejuicios.
- Pensar que les niños adolescentes no tienen capacidades.
- No poder viajar a otras partes sin visados.
- Invisibilización urbana.
- Acceso a espacios de construcción de saberes.

Privilegios blancos

- Ser escuchada/o, color de piel.
- Movimiento libre.
- Viajar.

Tercer momento

 **Objetivo:** Construir de forma colectiva 3 o 4 estrategias educativas con sentido crítico y transformador. Además, señalar algunos aspectos clave, ideas fuerza que el grupo quiera llevar al plenario.

 **Contenidos a trabajar:** Construcción de resistencias transformadoras desde la educación crítica. Cómo sumar esfuerzos a las luchas de los movimientos sociales desde una educación transformadora. Cómo descolonizar la razón como el origen único del saber y crear técnicas innovadoras de aprendizaje y desaprendizaje.

La dinamizadora propone en un primer momento crear tres grupos de trabajo, pero en consenso se decide realizar esta construcción en asamblea. Algunas participantes proponen volver a emplear el cuerpo para realizar esta construcción, pero por falta de tiempo se descarta. Toda la sesión transcurre en modo plenario; el grupo en su conjunto.

Listamos a continuación las intervenciones más relevantes de las participantes:

- Existen metodologías educativas que son transformadoras (escuelas Montessori, Waldorf), pero económicamente no se tiene acceso.
- La actualización del profesorado, estructuras pedagógicas.
- Romper los marcos de los ámbitos educativos es el gran reto para abordar el concepto de “cuerpo-territorio”.
- Cómo hemos llegado aquí: aprendemos desde dónde venimos. Cómo promover el aprendizaje por experiencias.
- Debemos visitar los territorios/conocimientos atendiendo a qué cuerpos están y cuales están invisibilizados, violentados. Los centros/espacios educativos deben ser abiertos. Transgredir los espacios exteriores/interiores de los centros/espacios educativos. Construir puentes de diálogo entre las opresiones a nuestros cuerpos y las violencias a los territorios.
- Los saberes de los pequeños lugares, la comunidad como sujeto, “poder para”, “poder con”.
- Hablar de mi/nuestra experiencia me/nos sirve para no fragmentar; poder social; hablar desde el análisis situado; poder “psicológico”; mi opción por la empatía.
- Reconocerme, no desde las categorías binarias sino interseccional/social, espiritual. Trabajar desde la experiencia para deconstruir. Repolitizar la intersección de lo que somos desde la pluralidad.
- Momento de cuerpos; tenemos saberes, experiencias, saberes; emplear el cuerpo, escenificar, hacer.

- Cuerpos y territorios deben estar, crear una plataforma de educación transformadora. Conocer lo que hay. La orientación hacia la incidencia en la política pública. Ejemplo: movimiento 4.7 de educación transformadora.
- Impregnar de cuidados y ternura la acción educativa personal/colectiva contra las resistencias del sistema de poder capitalista/patriarcal.
- Aprendizaje continuado; trenzar redes con el entorno/territorio; un continuo entre la escuela y el contexto; aumentar, ampliar y amplificar el territorio educativo. Descolonizar la escuela: no todos los cuerpos violentados por el colonialismo están en el sistema educativo (menores no acompañados, niñas, migrantes...).
- Fijarnos en las demandas de los movimientos antirracistas, los pueblos originarios, referentes de los movimientos feministas ancestrales.
- Descolonizar la representación/narrativa del migrante. El desarrollo es una visión de los poderes de “aquí para los de aquí”. La educación es *pro abismal* en referencia a Paula Meneses en su ponencia, muy cerca del poder.
- La historia es un proceso de diálogo que debe recuperar, incorporar y abrirse en dialogo, en equidad, a aportes desde otros lugares, territorios. Construir espacios de saberes. Propuesta: ejemplos de literatura clásica de diferentes lugares.
- Conexión con la tierra desde la infancia, en la educación infantil de forma sistémica y estructurada. La escuela no se cierra en verano (¡¡¡Presupuesto!!!).
- Reto de trenzar redes entre iniciativas transformadoras (locales, ancestrales) de los territorios y de aprendizajes de cuerpos diversos no heteronormativos, no hegemónicos. Cartografía compartida de saberes, cuerpos/comunidades/territorios como buenas prácticas transformadoras.
- La fragmentación y jerarquización del “conocimiento” excluye la experiencia de cuerpos oprimidos, excluidos. Buscar estrategias para integrar estos saberes; “la oralidad de nuestro territorio, ¿dónde está?”.
- Trabajar la incidencia sobre los poderes que legitiman leyes (educativas, migratorias, fiscales); y un currículo colonial, patriarcal y capitalista.

El grupo decide agrupar en las siguientes cuatro propuestas el debate de todo lo trabajado en el GCC:

1. Generar, recuperar saberes

Reforestar los aprendizajes, el currículo. Revisitar los territorios/conocimientos atendiendo a qué cuerpos están y cuáles están invisibilizados, violentados. Los saberes de los pequeños lugares, la comunidad como sujeto, “poder para”, “poder con”, “poder junto a”, frente a todas las violencias que sustentan el sistema hegemónico. La fragmentación y jerarquización del conocimiento excluye la

experiencia de cuerpos oprimidos y excluidos. Buscar estrategias para integrar estos saberes; “la oralidad de nuestro territorio, ¿dónde está?”. Cartografía compartida de saberes, cuerpos/comunidades/territorios como buenas prácticas transformadoras.

2. Escuela abierta y redes

Los centros/espacios educativos deben ser abiertos. Transgredir los espacios exteriores/interiores de los centros/espacios educativos. Construir puentes de diálogo entre las opresiones a nuestros cuerpos y las violencias a los territorios. Aprendizaje continuado; trenzar redes con el entorno/territorio; un continuo entre la escuela y el contexto; aumentar, ampliar y amplificar el territorio educativo.

3. Descolonizar/nos

Descolonizar la escuela: no todos los cuerpos violentados por el colonialismo están en el sistema educativo (menores no acompañados, niñas, migrantes...). Fijarnos en las demandas de los movimientos antirracistas, los pueblos originarios, referentes de los movimientos feministas ancestrales.

Descolonizar la representación/narrativa del migrante. El desarrollo es una visión de los poderes de “aquí, para los de aquí”. La educación es *pro abismal*, muy cerca del poder.

4. Metodologías: no violencia, resistencias y gestión de conflictos

Reivindicar las metodologías pedagógicas de la no violencia, diálogo de saberes. Trabajar la incidencia sobre los poderes que legitiman con violencia estructural y simbólica el cuerpo hegemónico (leyes educativas, migratorias, fiscales); y un currículo colonial, patriarcal y capitalista.



Línea Estratégica 2.
Construcción comunitaria





Grupo de Creación Colectiva 2.1.



Dinamización: Beatriz Plaza Escrivà y Mikel Arévalo Lázaro¹, Carlos Ernesto Cano Ispache y Lucía Ixchú Hernández²

Relatoría: Izaskun Rodríguez Elgoro³

Apoyo: Alba Pastor García⁴

Los 3 momentos del Grupo de Creación Colectiva (GCC) de la Línea Estratégica sobre Construcción comunitaria, que tuvieron lugar en el marco del congreso bajo la dinamización de Beatriz Plaza Escrivà, Mikel Arévalo Lázaro, Carlos Ernesto Cano Ispache y Lucía Ixchú Hernández, se centraron en abordar el paso de lo individual a lo colectivo para aportar a la cuestión de la construcción comunitaria. Para ello, en cada uno de los momentos se trabajó un concepto teórico y se plantearon una serie de preguntas relacionadas con el mismo. Esta combinación permitió que las personas participantes pudieran -mediante una base común- construir una aproximación a dichas preguntas de forma colectiva, aportando sus aprendizajes mediante la aplicación de técnicas participativas.

Esto posibilitó que, de manera progresiva, el propio grupo -conformado por 35 personas diversas en origen, formación, profesión, etc.- fuera tomando protagonismo a partir de sus contribuciones teóricas generadas desde el reconocimiento de sentires, pensamientos y reflexiones individuales que con el desarrollo de la puesta en común pasaron a ser colectivas.

- 1 Paz y Solidaridad Euskadi.
- 2 Colectivo Festivales Solidarios.
- 3 Hegoa.
- 4 Máster Globalización y Desarrollo de Hegoa.

A continuación, se detalla el devenir de cada uno de los momentos del GCC.

Primer momento



Concepto teórico: El proceso de individualización.



Preguntas fuerza:

- ¿En qué aspectos de nuestras vidas sentimos que influye el actual sistema hegemónico en términos de individualización?
- ¿Es posible revertir el proceso de individualización desde una mirada comunitaria?



Objetivo: Descubrir y acordar de forma colectiva una serie de claves que sirvan para la construcción comunitaria en el ámbito social, político, educativo y laboral.

Se abre la sesión con la dinámica “Reunión comunitaria”. Se dibuja en el centro de la sala una enorme espiral en dirección contraria a las agujas del reloj, representando la idea de “ponerlo todo al revés” para desaprender todo lo aprendido.

En la espiral cada una de las y los participantes colocan su nombre o cómo les gusta que les llamen y cómo se sienten. De lo allí expresado, señalamos por el grupo llega con curiosidad, inquietud, con ganas de deconstruir para volver a construir, de generar alianzas, de reflexionar, de establecer un diálogo de saberes, de construir comunidad... e incluso hay quien nombra el espacio como “laboratorio de inspiración” para el ecoaprendizaje.

El reto de este primer momento será reencontrarnos con nuestro “yo individual” y a partir de ahí caminar hacia “lo comunitario”. También indagar sobre el interés de un proceso de construcción colectivo que respete la identidad y autonomía de las personas, esto es, que las personas no resulten desdibujadas en el colectivo. Para ello se realiza un análisis desde las tres dimensiones siguientes: lo personal, lo social, y el sistema.

Se propone un ejercicio de deconstrucción que permita conectar con la parte más individual, con sus necesidades, expectativas, deseos, enseñanzas, bagaje, identidades diversas... para posteriormente compartirlas con el resto del grupo, si así se desea o existe necesidad de hacerlo. Se expresa que hagamos uso de nuestras capacidades para fortalecer la autonomía como seres individuales.

Se invita a pensar cómo este sistema que nos atraviesa, conecta con nuestra parte más individual. Para ello, nos ofrecen el documental “El siglo del individualismo” del director Adam Curtis. Tras su visionado, las y los participantes cierran los ojos y piensan en los cinco placeres (el gusto, el olfato, el oído, el tacto y el sabor) que deben disfrutar para alcanzar ese momento de felicidad plena. Se plantea reflexionar sobre cuántos de estos placeres diarios completan y cuántos de ellos tienen relación con un producto fruto de la publicidad. Este ejercicio permite considerar el impacto de la sociedad de consumo y cómo atraviesa nuestra manera de pensar, funcionar y actuar.

En el momento de compartir las reflexiones, la mayor parte de las participantes menciona el miedo y la angustia que siente frente a su incapacidad de controlar sus propios placeres y el poder que tienen determinados grupos para controlar a las masas y generar discursos de odio, incluso. Se cuestiona la facilidad con la que “consumen” determinados mensajes, haciéndolos propios, sin hacer una reflexión crítica previamente. Hay quien lo expresa de la siguiente manera: “Somos borregos. Nos repiten un mantra y lo hacemos real sin cuestionamiento alguno, limitando así cualquier tipo de capacidad para el cambio”. Alguien añade: “¿Cómo es posible que para la guerra se pueda comprar a las masas, pero no para la paz?”. Igualmente se cuestiona el término “libertad”, del cual se dice que ha sido pervertido por el propio sistema capitalista neoliberal.

Frente a este escenario, se apunta “la esperanza responsable” que consiste en la necesidad de tomar conciencia de lo que viene y está sucediendo, así como de fortalecer la autoescucha, la escucha interna y el diálogo para poder identificar lo que las personas individuales necesitamos realmente para satisfacer los cinco placeres anteriormente mencionados. Añaden que, pese a la existencia de tradiciones que se han convertido en identidades ya, la esperanza radica en que éstas no son inamovibles.

A continuación, a través de las dinámicas “La raíz” y “Resignificar para transformar”, cada persona -de forma individual primero- identifica el impacto del proceso de individualización en su vida, tanto en el ámbito social, político, educativo como laboral, y da respuesta a la siguiente pregunta: ¿En qué aspectos de la dimensión comunitaria de nuestras vidas sentimos que influye el actual sistema hegemónico? Posteriormente -y de forma grupal- se trabaja en la transformación de estos impactos, logrando una respuesta a la pregunta: ¿Es posible revertir el proceso de individualización desde una mirada comunitaria?

Al compartir este trabajo en grupo se resaltan el interés de trabajar en lo colectivo desde la individualidad y la particularidad, construyendo diversas potencialidades y generando una resignificación a su impacto. Rescatan también la importancia de pensar en cómo transformar los problemas que nos hemos ido encontrando en oportunidades y alternativas para lo comunitario.

Segundo momento



Concepto teórico: El comunitarismo



Preguntas fuerza:

- ¿Qué entendemos por práctica/acción/construcción comunitaria?
- ¿Qué espacios comunitarios identificamos en nuestros entornos?



Objetivo: Establecer bases conceptuales que, de forma colectiva, nos permitan definir que es la práctica, la acción y construcción comunitaria, y elaborar una propuesta de espacios comunitarios.

Este segundo momento se inicia con la dinámica “Aquí y ahora”. Se entrega a cada persona un pedazo de cartulina, que tiene dibujado un trozo de camino. El objetivo es formar de manera colectiva el camino colocando las piezas en el suelo. Las y los participantes no pueden enseñar su cartulina a las demás personas hasta el momento de colocarla, y tampoco pueden comunicarse a través de la palabra.

Esta dinámica permitió dar cuenta de las distintas capacidades comunicativas con las que contamos, la mirada, el tacto... pero, sobre todo, para darse cuenta de que no habían decidido conjuntamente qué camino querían construir ni tampoco hacia dónde querían que se dirigiera ese camino. La prioridad de todos y todas era colocar su cartulina y llegar al final.

La dinámica permitió observar que muchas veces estamos obcecadas en el objetivo sin tener en cuenta el proceso; centradas en andar el camino que nos dicen y no desde lo que no nos dicen. Se toma conciencia de que se pierden otras formas de comunicación que también hubieran aportado en la construcción comunitaria de ese camino. Se constata que no nos cuestionamos si es mejor llegar a intereses comunes, si basta con construir un único camino o, por el contrario, pueden construirse más de uno.

En esta tarea cada persona adoptó un rol diferente, entre los que se encontraba el papel de líder. Un líder al que nadie cuestiona sus indicaciones. Se comentó que podían haberse generado conflictos o situaciones incómodas con esta persona líder que ejerce el poder y que para su resolución hubiera sido importante reflexionar desde qué posición nos habla esta persona y desde cuál escuchamos el resto.

Con la dinámica siguiente “Las mil y una noches” se definieron los conceptos: práctica comunitaria, acción comunitaria y construcción comunitaria. El grupo grande se dividió en otros más pequeños para trabajar. Se recordó nuevamente la idea de pararnos, mirarnos y colectivizarnos en nuestros distintos espacios de vida para poder transitar hacia la transformación.

Trabajaron y compartieron cómo, desde el ámbito de la política, el cultural, el social, el económico y el educativo se puede contribuir a esa transición para

la transformación, que significa fundamentalmente poner fin a un sistema hegemónico violento y que nos violenta. A continuación, algunos de los aportes por estos diferentes ámbitos:

Ámbito político

El grupo debatió sobre la posibilidad de cambiar de métodos y optar por aquellos que nos refuercen en lo colectivo.

Ámbito cultural

El grupo rescató la importancia de entender la cultura como la diversidad de pensamientos para crear y que poder satisfacer el "yo cultural". También la necesidad de crear y fortalecer otros referentes culturales alejados de los hegemónicos, que nos amplíen el campo de visión, sumando así diversidad de propuestas y personas al ámbito cultural.

Ámbito social

La influencia que ejerce el sistema en lo social tiene que ver con quién y cómo tenemos que relacionarnos. El sistema nos ofrece un modelo único de individuo, estático, que nos crea inseguridades y nos hace competir entre nosotros.

Señalaron la importancia de mirarnos hacia dentro y de autoconocernos para poder relacionarnos con el resto.

Hablaron de la felicidad mostrada en sociedad como un estado permanente, siendo esto irreal y construido socialmente. Esto impide ver, reconocer y aceptar personas con otras emociones como la tristeza, la ansiedad...

Ámbito económico

La respuesta comunitaria para la transformación debe ser desde el autocuidado y el autoconocimiento. Destacaron que para mejorar el ámbito económico es imprescindible que los demás ámbitos también lo hagan.

Fundamental también trabajar la relación con el medio ambiente.

Ámbito educativo

Actualmente la educación es sentida como llena de frustraciones y opresiones, basada en el binarismo... una educación no liberadora, en definitiva. Frente a esta debería abordarse una educación que incorporase los cinco placeres: el gusto, el olfato, el oído, el tacto y el sabor. Debería además eliminar ese perfil demasiado institucional y ser más abierta y permeable.

El ámbito educativo debe satisfacer las necesidades sociales, creando alianzas que contrarresten la satisfacción del capital.

Este segundo momento concluye con la idea de creer en la posibilidad de construir en colectivo otras estrategias para transitar hacia otros mundos y otras realidades que resignifiquen la organización comunitaria.

Tercer momento



Concepto teórico: El sujeto político y la transición hacia una educación para la rebeldía y comunitaria.



Preguntas fuerza:

- El saber social desde el que se plantea la Educación para la transformación social es un proceso colectivo, ¿con quienes (sujetos) interesa construir este camino?
- ¿Cómo transitamos de una educación individualista y sumisa a una educación para la rebeldía y comunitaria?



Objetivo: Definir el sujeto político desde las dimensiones individual, colectiva y comunitaria y elaborar una propuesta de transición hacia una educación para la rebeldía y comunitaria.

Se inició con una breve exposición teórica sobre el sujeto político desde un enfoque personal, social y de sistema.

Enfoque personal

El sujeto político irá construyendo su camino a medida que vayamos trabajando de forma colectiva, recibiendo aportes y proponiendo respuestas hacia dónde se quiere ir. Es importante conocer primeramente cuáles son nuestras necesidades y demandas individuales para saber dónde podemos aportar colectivamente.

El proceso de construcción comunitaria desde la educación en rebeldía es un proceso que se nutre de todos aquellos aprendizajes que surgen de los propios conflictos; conflictos que también nos hacen transitar de lo individual, de lo personal, a lo colectivo. Estos conflictos nos pueden generar irrupciones, dolor o incluso violentan las propias construcciones alternativas.

Para saber qué es lo que necesitamos, dónde queremos estar en nuestro activismo y desde dónde podemos aportar, es imprescindible trabajar desde los 5 placeres y desde el *sentipensar*.

El camino de este proceso no es único y no tiene una única llegada, por lo que es importante centrar la mirada en el proceso de construcción colectiva y en los elementos que lo hacen posible. En algunas ocasiones solemos priorizar lo colectivo, la lucha sobre nuestras necesidades y nuestros sentires. La interrupción de la participación en un movimiento social, político tiene unas consecuencias duras, tanto en lo personal como en lo colectivo... sientes que te quedas solo, que no estás aportando nada... Volver a reconstruirnos como parte del proceso, sin sentir que ha sido un final en el aporte al proceso de emancipación, es cuando tomamos conciencia de que lo personal también importa en esa construcción de lo colectivo. Si no nos sentimos bien con nosotros mismos, sin poder afrontar esos conflictos y obstáculos, es muy difícil que podamos aportar a una lucha colectiva.

Debemos entender el sujeto personal como un sujeto que transita desde lo individual hacia lo comunitario desde las complicidades justas, equitativas, sostenibles, feministas, de cuidado mutuo y dependiente con la naturaleza.

Enfoque social

Lo social es como una tierra fértil en la que sembrar. Las incertidumbres que nos surjan han de ser el fertilizante de nuestra tierra, incluso las incertidumbres impuestas. Esa tierra fértil en la que reconstruirnos, contribuyendo a consolidar el vínculo social, generando convivencia, pertenencia, corresponsabilidad y solidaridad mutua.

Enfoque de sistema

Debemos enfrentarnos a un sistema capitalista, heteropatriarcal, colonialista y para ello debemos poner en el centro lo público y cuidarlo. La lógica mercantil ha de ser la del intercambio y las diversidades han de ser promovidas, no solamente toleradas.

No debemos obviar que esta construcción comunitaria se encontrará en su desarrollo con diferentes límites que tendrá que afrontar. Entre ellos destacamos los siguientes:

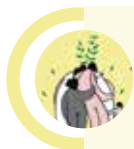
- Los límites están relacionados con las condiciones, el contexto, el poder político de la tristeza, la anomía o el sentir que lo que haces es minoritario.
- Varias autoras hablan del poder político de la tristeza y de cómo éste atomiza las iniciativas individuales y la construcción de alternativas. Esta cuestión afecta a nuestra construcción como sujeto político porque no nos permite ver las posibilidades que existen alrededor nuestro. Está relacionado con la ausencia de creatividad. La promoción de la creatividad es clave para la construcción comunitaria, tenemos que animarnos a experimentar y vivir alternativas.

- El factor tiempo y saber equilibrar los tiempos de lo personal y lo colectivo es otra de las limitaciones. En ocasiones cedemos gran parte de nuestro tiempo a la construcción comunitaria, a lo colectivo. Sobrevaloramos este ámbito al de nuestro cuidado. Encontrar el equilibrio entre tiempo individual y tiempo colectivo es fundamental para construir colectivamente en organizaciones y movimientos sociales.
- Otro de los límites es la erótica del poder y su influencia en el colectivo de personas que forman la organización o movimiento social. Existen personas con un fuerte liderazgo sobre el colectivo que ejercen gran poder y acaban tomando decisiones de manera individual y no colectiva. Debemos tomar conciencia de la existencia de esa dinámica y erótica del poder que rompe con las lógicas de horizontalidad en las organizaciones y genera desigualdades de poder a lo interno.
- Otro de los límites del comunitarismo está en el reconocimiento de los mínimos y los máximos acuerdos comunes para trabajar y luchar por un objetivo. Resulta de interés tomar conciencia de que la organización que exige construir en comunidad es una forma de generar colectivo.

Con el objetivo de elaborar una propuesta de transición hacia una educación para la rebeldía y comunitaria se presentó la dinámica participativa “Los tres rostros del comunitarismo”. Se organizaron en 3 grupos y cada uno de ellos trabajó sobre un caso a partir del cual se trató de identificar las características del sujeto político desde las dimensiones individual, colectiva y comunitaria.

Finaliza este último momento del Grupo de Creación Colectiva compartiendo cómo se han sentido y qué se llevan las personas participantes de este espacio.

Grupo de Creación Colectiva 2.2.



Dinamización: Marisa Pérez Colina¹ y Álvaro Briaes Canseco²

Relatoría: Gema Celorio Díaz³

Apoyo: Cristina Mota Navarro⁴

La sesión comienza con la presentación del esquema previsto para los tres momentos de trabajo, distribuidos ente el viernes y el sábado.

1. Presentación, mapeo y definición de retos generales de construcción comunitaria.
2. Trabajo por grupos de afinidad para desarrollar estrategias de construcción comunitaria a partir de casos concretos.
3. Exposición y debate de casos y retos situados de construcción comunitaria.

Primer momento Presentación, mapeo y definición de retos generales de construcción comunitaria

- Fundación de Los Comunes. Se define como una red de movimientos sociales y colectivos de producción y acción política. Dentro de la red, cuentan con espacios sociales diversos: librerías, distribuidoras... (Traficantes de Sueños, Katakak, La Casa Invisible...). Se trata de espacios de autoformación, de producción de conocimiento, de investigación. Todo ello bajo el marco colectivo de Nociones comunes.
- Presentación del grupo. Se propone una dinámica de presentación por parejas a las que se les pide que compartan entre ellas: nombre, ciudad, espacio de implicación y expectativas (por qué estoy en este grupo).

Trabajo individual. ¿Cómo definiríais construcción comunitaria desde tu espacio situado?

-
- 1 Fundación Los Comunes.
 - 2 Universidad Complutense de Madrid.
 - 3 Equipo de educación de Hegoa.
 - 4 Máster Globalización y Desarrollo de Hegoa.

Trabajo en grupos. Retos de la construcción comunitaria. A continuación, nos dividimos en 5 grupos de 6 personas. Se sugiere aportar al grupo desde nuestro espacio situado para definir nuestros retos en el corto y en el largo plazo.

Puesta en común:

Grupo 1.

Retos en el corto plazo	Retos en el largo plazo
<p>En lo comunitario ya existen grupos organizados, pero, al tiempo, ser conscientes de que hay personas que no entran a formar parte porque tienen dificultades (por contexto, situaciones particulares o estructurales).</p> <p>Rescatar y hacer atractivo lo comunitario, y plantear buenas estrategias de comunicación (contenido de trabajo, sentido de los espacios comunitarios...).</p> <p>Articular lo comunitario e institucional.</p> <p>Los espacios formales son importantes porque todo el mundo pasa por ahí.</p> <p>Hacer espacios accesibles y acogedores (pensando, especialmente en aquellas personas que normalmente no participan).</p> <p>Importancia de reivindicar la figura de la educadora social en el sistema educativo, que se reconozca su papel.</p>	<p>Cómo generar naturalidad en lo comunitario, que la participación en lo comunitario sea lo habitual. Algo que se viva desde la niñez.</p> <p>Integrar lo comunitario a nivel personal y colectivo.</p>

Grupo 2.

Retos en el corto plazo	Retos en el largo plazo
<p>Posibilitar una cultura comunicativa. Esto es, desarrollar escucha y posicionamiento, promover el diálogo desde las diversidades.</p> <p>Cambiar la cultura que tenemos frente a la participación, dejar de tener una participación instrumental para pasar a una participación justa e inclusiva.</p>	<p>Con relación a la apertura comunicativa, cómo lo podemos rutinar en nuestras prácticas, para convertirlo en lo habitual. Y además generar espacios comunes desde estas diversidades.</p>

Grupo 3.

Retos en el corto plazo	Retos en el largo plazo
<p>Incentivar la participación comunitaria.</p> <p>Recuperar las voces ausentes y los saberes ancestrales.</p> <p>Generar espacios de convivencia, para romper guetos. Cuando no hay comunicación, tender puentes. Crear espacios de convivencia y diálogo alternativos.</p> <p>Abordar la cuestión de las relaciones de poder. Por ejemplo, ser conscientes de que cuando alguien llega de fuera no accede a los espacios de participación.</p> <p>Dado que los grupos son diversos, todo esto no es posible si no se aspira a lograr el bien común. Será necesario poner en diálogo como este es definido por cada persona.</p>	<p>Desarrollar una ética de la participación a largo plazo.</p> <p>Vincular la construcción comunitaria con el logro de la justicia social.</p> <p>Incomodar al sistema para que se puedan hacer cambios más profundos.</p>

Grupo 4.

Retos en el corto plazo	Retos en el largo plazo
<p>Potenciar la confianza en lo comunitario, la solidaridad y el sentido de pertenencia.</p> <p>Revisar nuestro activismo, que a veces lo medimos en resultados y no en términos de proceso.</p> <p>Fortalecer los grupos de barrios, la interdependencia, el trabajo en red, gestionar los egos.</p>	<p>Potenciar una escuela que se integre en el territorio, que sea dinamizadora de dinámicas comunitarias, que contribuya a la idea de que juntos y juntas caminamos, que se vincula a su contexto, que participa de la vida de la comunidad.</p> <p>Promover el acercamiento desde lo que nos une.</p>

Grupo 5.

Retos en el corto plazo	Retos en el largo plazo
<p>Importancia del sentido de pertenencia, siendo conscientes de la dificultad que existe, a veces, para generarla.</p> <p>Visibilizar otras voces y actores ausentes en los espacios comunitarios.</p> <p>Visibilizar problemáticas, mapeos.</p> <p>Trabajar en red, conectar sistemas. Crear momentos de reflexión conjuntos.</p> <p>Respetar ritmos, empatizar, abrir los círculos concéntricos.</p>	<p>Tener como horizonte la transformación social, la integración de otros saberes, otras pedagogías.</p> <p>Cambiar el paradigma individualista y meritocrático.</p> <p>Naturalizar la participación. Ampliar la cultura comunitaria, hacer incidencia política.</p>

Segundo momento Trabajo por grupos para desarrollar estrategias de construcción comunitaria a partir de casos concretos

Con la idea de ir conociéndonos mejor en el grupo y de enriquecernos con otros contrastes, se propone conformar 4 grupos de trabajo en función de los siguientes criterios de afinidad:

- Personas con trabajo remunerado en relación directa con colectivos afectados (4).
- Personas con trabajo remunerado en relación con el diseño de programas-planes de intervención (4).
- Personas que realizan un trabajo no remunerado desde movimientos sociales (10).
- Personas que pertenecen a espacios de instituciones escolares (10).

Sin embargo, en el grupo grande se discuten estos criterios porque no se entienden bien y porque no se considera pertinente utilizar la categoría trabajo remunerado/no remunerado. Como el planteamiento inicial es que el grupo tiene siempre la posibilidad de modificar la propuesta, se recoge ese planteamiento, pero sin distinguir la condición de remuneración o no. De esta forma, quedan los grupos así:

- Personas que están en relación directa y cotidiana con colectivos afectados (4).
- Personas que participan en (o a las que les interesa la reflexión sobre) el diseño de programas-planes de intervención (4).
- Personas que se integran en movimientos sociales (10).
- Personas que pertenecen a espacios de instituciones escolares (10).

La propuesta de trabajo para los grupos consiste en que cada persona relate una experiencia de participación relevante y que, posteriormente, el grupo elija 1 de interés significativo para su análisis y discusión. La idea es conocer y/o proponer el desarrollo de estrategias de construcción comunitaria aterrizadas en las singularidades del contexto del caso concreto, para ponerlas en conexión con lo que se ha planteado hasta ese momento (en el primer trabajo de grupos): ¿Qué herramientas, recursos, procesos, alianzas, deseos necesitamos para alcanzar aquellos retos?

Antes de dar comienzo al trabajo en grupo, y como aporte para todos ellos, nos comparten una píldora audiovisual. Se trata de un vídeo que recoge la presentación que Raquel Gutiérrez⁵ hace de dos de sus libros: “Horizontes comunitarios

5 Raquel Gutiérrez Aguilar es mexicana, aunque su vida ha venido marcada por casi dos décadas de militancia en Bolivia, donde participó en las guerrillas de los años ochenta y en las insurgencias que asomaron, potentísimas, a comienzos de este siglo. Licenciada en Matemáticas y doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Puebla, actualmente es profesora-investigadora del Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos, con sede en Ciudad de México.

populares” (2017) y “Producir lo común” (2019), editados ambos por Traficantes de Sueños.

“La defensa de los bienes comunes, la defensa de lo común como un hecho material, social, relacional y afectivo que va más allá de las lógicas del mercado, pero también del Estado, han sido un elemento central de las luchas indígenas y del zapatismo en toda América Latina. En esta sesión pensaremos cómo se pueden construir esos horizontes comunitarios-populares frente a las lógicas estatistas y que tratan de moldear toda la política a imagen y semejanza de las clásicas ‘demandas al Estado’. Movimientos como el indígena y la rebelión feminista de los últimos años pueden ayudarnos a pensar estas cuestiones” (Raquel Gutiérrez).

Es importante distinguir entre comunidad y trama comunitaria. Preferimos usar trama comunitaria para no ponernos, de entrada, en una cuestión cerrada y dada. Para no tenernos que definir como carentes (carecemos de comunidad). Entonces, para poner en el centro esta capacidad de una subjetividad que tiene voluntad y habilidad de establecer vínculos y para cultivarlos y –dentro de ellos– para gestionar distancias, y para proponerse fines, y decidir cómo los va a conseguir, es para lo que utilizamos el término entramados comunitarios. Entramados comunitarios (indígenas) en los que cultivar cercanía y gestionar distancias. Nos une un propósito común, aunque no compartamos enfoques. Hay que producir decisión (que es política). Estamos acostumbradas a que lo político se entienda como compartir creencias, y entonces creemos que tenemos que pensar parecido, y no es así. El lugar donde se van a debatir posiciones ideológicas y donde se van a decidir luchas. Pensar que te puedes tramar con el resto, para conspirar, imaginar, proponer. Así sentimos que nos vinculamos y que creamos una capacidad generada. Distinguir de las asambleas que nos llevan a posiciones ideológicas enfrentadas.

Tras el visionado del audiovisual, se trabaja en grupos.

Tercer momento Exposición y debate de casos y retos situados de construcción comunitaria

Finalizamos la sesión con estos momentos de espacios de puesta en común.

Grupo 1. Relación cotidiana con colectivos afectada



Caso real, situado

Irún, frontera con Francia, devoluciones en caliente. Hace dos años surgió una red de acogida ciudadana que, por un lado, asumía el papel de atención urgente. Había un dispositivo de Cruz Roja, pero donde solo podían pasar 3 noches. Y, por otro, visibilización de la problemática en la plaza del Ayuntamiento, con una

acampada. Esa red, funciona con personas voluntarias. Tienen un almacén para el que piden ropa y móviles, otro grupo de personas hace acompañamiento, pero sin ninguna estructura formal. Cuando las personas inmigrantes se quedan bloqueadas, ahora con el Covid-19, más tiempo del habitual, esa red no puede cubrir todas las necesidades. Por ejemplo, idioma. La Educación Permanente de Adultos tiene dos momentos de inscripción, pero los que llegan entre ambos no pueden incorporarse. Hay una asociación que da apoyo jurídico, pero no conocen situaciones de África.



Propuesta de acciones

Diagnóstico participativo. Hablar con estudiantes de Deusto para crear un grupo de voluntariado que diera apoyo con el idioma.

Red de familias, para crear una red de acogida en casas, pero en el que la persona migrante rota entre diversas casas (para no crear dependencia).

Elaboración de una guía de recursos en varios idiomas.



Deseo

Que se sientan acogidas y que forman parte de un entramado.



Diálogo con el grupo grande

Las propuestas están bien, pero son puntuales. Habría que pensar algo más transformador. En la guía de recursos se podría incluir a aquellas personas y/o familias que están dispuestas a ofrecer sus casas, o dispuestas a facilitar comida, dar clases... Y para romper esa idea de dar/recibir.



Grupo 2. Diseño de programas y planes



Estudio de caso

Desde el Ayuntamiento se impulsa un espacio de empoderamiento comunitario, de participación ciudadana. Existen múltiples iniciativas, pero no están conectadas entre sí. Se trata de generar un espacio de confluencia y de articulación.



Propuesta de acciones

Mapeo de redes, de experiencias. Una primera convocatoria centrada en un punto común. Echar mano de personas referentes de las organizaciones. Construir un espacio acogedor, inclusivo, diverso. Cuidar el lenguaje. Dejar claro para qué es la convocatoria: construir una red.



Deseo

Que involucre a todos los agentes, que sea duradero, que se generen alianzas insólitas. Recursos humanos y perfiles flexibles de ciudadanía global.



Diálogo con el grupo grande

Se requiere una participación activa para que los protagonistas sean quienes identifican necesidades y propuestas.

Reproducimos las relaciones de poder capitalistas patriarcales colonialistas que tenemos tan interiorizadas. Hay que atender esto para promover construcción comunitaria.

Hay una tensión entre exigir que los recursos públicos se pongan a disposición de quienes lo necesitan, pero sin apropiarnos de su propia agencia para gestionar y decidir usos y sentidos.

Es necesario aplicar justicia cognitiva.

Descolonizar el lenguaje (por ejemplo, dejar de hablar de personas beneficiarias).

Grupo 3. Movimientos Sociales



Estudio de caso

Gamonal, barrio obrero de Burgos. Proyecto del Ayuntamiento para construir un aparcamiento subterráneo, porque las y los vecinos aparcaban en 3 filas. En un

primer momento, el barrio consiguió parar el proyecto. Pero luego, al cabo de unos años, se vuelve a poner en marcha el proyecto del aparcamiento, que además era de pago. Esas obras se paran y se forma una concentración que dura todo el fin de semana. Se trata de personas con trayectoria y experiencias previas de resistencia que trasladaron al momento actual. Había una consigna clara de no atacar los comercios locales. Consiguieron parar el proyecto de nuevo. Se creó una casa autogestionada pero la iniciativa se ha ido desinflando con el paso del tiempo.

Puntos fuertes: identidad de barrio y conocimiento del barrio.

Proceso de 2005 a 2014. Se creó una plataforma (una experiencia de compartir saberes). Alianza intergeneracional, grupos de apoyo externo (durante las revueltas).



Deseo

Que no se pague por un servicio que ya tienen, que atiendan las necesidades, que todo el barrio se implique dentro del movimiento. Crear diálogo, convivencia y hacer una diagnosis para construir barrio. Si había dinero para el proyecto, la comunidad tendría que haber tenido oportunidad de decidir cómo gestionar y a qué dedicar ese presupuesto. A nivel social, se plantea el reto de cómo llevar adelante luchas con estrategias no violentas.

La lucha de Gamonal ha sido escuela de lucha, ha sido una victoria porque había orgullo de barrio, sentimiento de pertenencia, al territorio y a la comunidad. Cuando llegan proyectos -como este del Ayuntamiento- si no hay esos previos, te arrollan. Es un ejemplo de aprendizaje anticipativo.



Diálogo con el grupo grande

Cuestionar la criminalización a la que se somete la acción de los movimientos sociales, qué tipo de activismo necesitamos para involucrarnos a nivel individual y colectivo y para enfrentar esa criminalización. No somos conscientes del poder de los medios de comunicación para crear relato, ahí tenemos un reto.

Otro reto, desde el punto de vista de la Educación para la Transformación Social es que no solo no nos educamos en los conflictos, sino que aprendemos de prácticas no constructivas.

La comunidad muchas veces no deja claro quién está dentro y quién fuera, por eso hablamos de tramas comunitarias. También dentro de las comunidades existen conflictos, no siempre se vive en armonía, habría que promover una pedagogía del conflicto.

Grupo 4. Espacios de educación formal (1)



Estudio de caso

Pueblo en Ribera de Navarra, economía basada en agricultura, población reducida, ahora la mitad es magrebí, hay desconexión entre ambas y esto se ha llevado a la escuela, con grandes conflictos de convivencia.



Propuesta de acciones

Implicar al claustro y a toda la comunidad educativa. También personas mayores que pueden estar interesadas en contar y trasladar la cultura del lugar. Espacios comunes y mediadoras de cada colectivo para el encuentro. Proponer educación para la ciudadanía global o Educación para la Transformación Social en el centro.



Diálogo con el grupo grande

Crear aulas de educación permanente. Reclamar recursos de intermediación intercultural por parte de las instituciones. A partir de esas relaciones, buscar puntos de encuentro, por ejemplo, en las residencias de personas mayores, con residentes no dependientes. Aprovechar su sabiduría, que pueden ser herramienta conciliadora. Ser conscientes de cuál es la actitud y posición política dentro de la institución.

Grupo 5. Espacios de educación formal (2)



Estudio de caso

Colegio Público Ramón Bajo y Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz. Era una escuela gueto, solo niñas y niños de origen magrebí y gitano. Escuela degradada y con muchos conflictos. Fue la apuesta de un grupo pequeño de familias que querían hacer vida en el barrio, llevar a sus criaturas a la escuela. Se quería abrir la escuela en dos sentidos, abrirla a la comunidad, al exterior y hacer de la escuela un punto de encuentro. Ahora están al 50%. Debido a la movilidad del profesorado y a la movilidad de las familias se estaba perdiendo la conexión que hubo en su momento, ¿Cómo recuperar esa conexión? Con el Covid-19, la escuela se dio cuenta, otra vez, que necesitaba la comunidad. El curso ha empezado con un proyecto entre Goian (proyecto socioeducativo de tiempo libre con la idea de crear comunidad, cooperación y vínculo con el territorio), educadoras de calle y residencia. El proyecto Goian es un instrumento de articulación importante y ahí es donde la comunidad ve que tiene que involucrarse, porque son conscientes de que sin escuela tampoco hay comunidad. Los agentes del barrio podían tener formaciones conjuntas con el claustro. Antes se contaba con tantos planes

de acogida como instituciones/colectivos y ahora se está trabajando en uno común. Se hacen muchos talleres sobre necesidades. Uno de los temas que se trabajó fue en qué cuestiona podía la escuela participar de la comunidad y en cuáles la comunidad podía participar en la escuela. Una persona de la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) que estaba haciendo un Trabajo Fin de Máster (TFM) hizo un mapeo de recursos que se puso al servicio del profesorado.

Deseo

Cómo transmitir esta idea de construcción comunitaria a las personas que van llegando.

Acción política

Hay que luchar por contar con figuras de integración social, de educación social... que apoyen estos procesos; con figuras de personas mediadoras interculturales y de los/las referentes, porque en los centros educativos hay poca representación de las diversidades existentes.

Diálogo con el grupo grande

Lo que se promueve desde la institución no funciona tanto como lo que se mueve desde la comunidad.

Escuela como institución de puertas abiertas. Escuela que se deconstruye y reconstruye desde otras bases más comunitarias.

Cuestionamiento de lo común y de la identidad, porque está en permanente cambio.

Espacios de generación de horizontalidad, con procesos dinamizados desde la propia comunidad, desde el barrio.

Acceso democrático a la información (guías de recursos institucionales o no).

Considerar otras formas de construcción comunitaria igualmente valiosas, por ejemplo, la organización de espacios y momentos festivos.

Importancia del relato de la experiencia desde la gente que lo ha vivido, y que desde ahí transmite memoria y dignifica el vínculo con la comunidad.

Línea Estratégica 3.
Aprendizaje anticipativo





Grupo de Creación Colectiva 3.1.



Dinamización: Marta Malo de Molina¹

Relatoría: Joseba Sainz de Murieta Mangado²
y Gloria Sosa Sánchez-Cortés³

Apoyo: Patricia Franco Rodríguez⁴

Si hablamos de aprendizaje anticipativo hablamos de imaginar futuros vivibles, de construir imaginarios colectivos, así como los caminos y estrategias de transición hacia ellos. Hablamos de imaginar en colectivo estrategias más esperanzadoras para educar en la incertidumbre liberadora.

Para poder trazar estos caminos, es necesario entonces determinar desde dónde partimos, dónde están situados nuestros cuerpos, nuestros conocimientos y luchas en el presente.

El Grupo de Creación Colectiva (GCC), cuya experiencia se narra en estas líneas, se divide en tres momentos conectados entre sí que nos permitirán experimentar una metodología que nos ayude a entender y a utilizar el aprendizaje anticipativo.

Primer momento Dónde estamos, qué hacemos, cómo nos relacionamos con el futuro

En este primer momento en el que nos juntamos aproximadamente 40 personas, nos reconocemos como un grupo muy diverso, con un número importante de personas transitando por la educación formal, pero también por multitud de espacios informales.

Preguntados y preguntadas acerca de nuestras luchas, confluyen también una gran diversidad de compromisos: con la educación (infantil; primaria; secundaria; universidad; y ocio y tiempo libre), con la creación de relatos y la cultura (audiovisual, periodismo...), con la lucha por los derechos (mujeres, migrantes, reproductivos, de identidad), con la inclusión social, la agroecología, la educación ambiental y ecosocial, la economía social y solidaria, el comercio justo y, con los

1 Investigadora independiente.

2 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

3 CALA (Colectivo Alternativo de Aprendizajes).

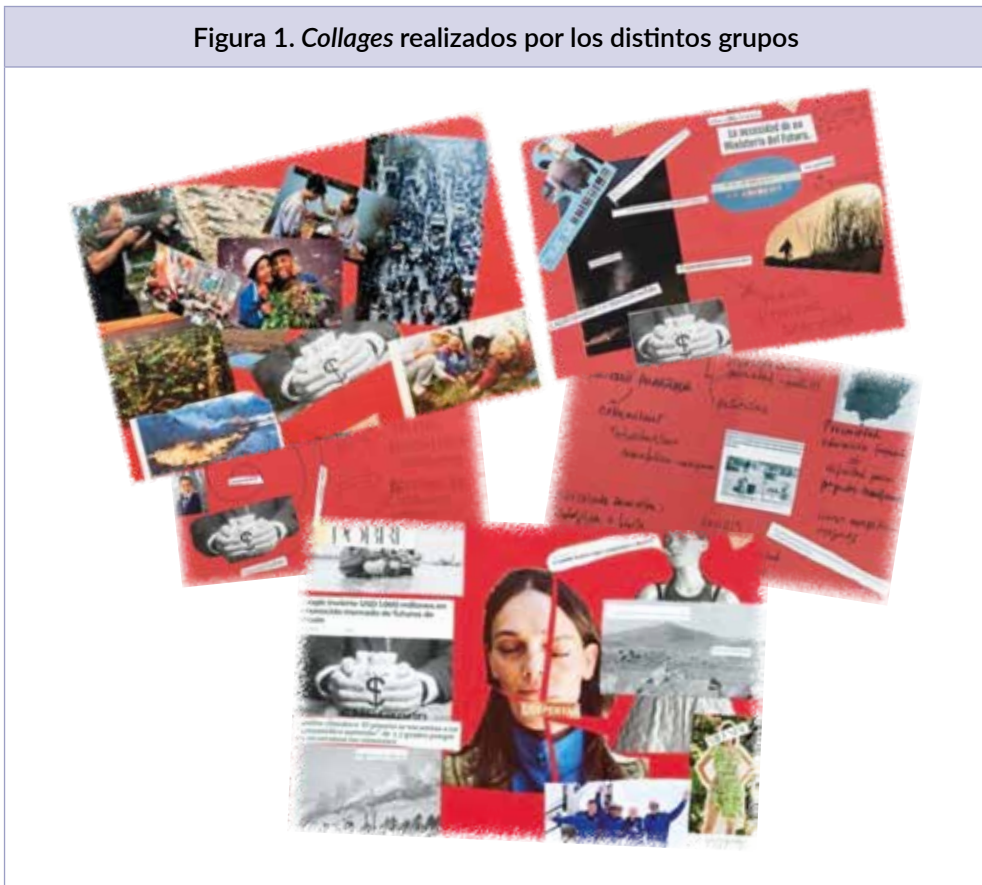
4 Máster Globalización y Desarrollo de Hegoa.

cuidados, de forma importante y transversal. Estas luchas y compromisos son los que construyen el suelo desde el que comenzar a construir e imaginar esos futuros alternativos.

Pero antes, es necesario reconocer también cómo, desde este suelo, percibimos ese futuro con los mensajes que recibimos a diario. Y esto lo trabajamos con una dinámica colectiva.

Se reparten a los diferentes grupos unas carpetas con imágenes, artículos y alguna revista para, a partir de éstos, realizar un *collage* de ese futuro que puede intuirse en estos materiales. En definitiva, se trata de reflexionar, partiendo de aquí (de este nuestro suelo) en torno a dos preguntas: ¿qué imágenes de futuro circulan en nuestro entorno? y ¿cómo nos relacionamos con estas imágenes?

Figura 1. Collages realizados por los distintos grupos



En cuanto a las imágenes de futuro que vislumbran los distintos grupos, éstas se pueden agrupar en tres bloques:

- Aparecen imágenes catastróficas, que presentan un futuro distópico: macrociudades, militarización, masificación, crisis ambiental, insostenibilidad, colapso... (no son imágenes nuevas, vienen desde el pasado, pero a medida

que pasa el tiempo se van haciendo más grandes, como una espiral).

- Se señalan imágenes relacionadas con el tecno-optimismo y con la esperanza en que algo se inventará desde la ciencia y la tecnología y solucionará el problema sin salir del capitalismo y sin tener que cambiar nuestro modelo de vida. Nos intentan vender el cambio social desde la venta y la mercantilización.
- Aparecen también imágenes de elogio a la soberbia y de idealización del éxito relacionado con la riqueza, el despilfarro y las posibilidades de personas enriquecidas.

En cuanto a la relación que mantenemos con estos futuros, aparecen sentimientos de miedo, parálisis, temor a salidas autoritarias y tecnofascismos (la esperanza en la tecnología o en líderes que nos salven) y sentimientos de agresión por parte de medios de comunicación. Todo esto genera culpabilización individual por la contradicción vivida, al no poder dedicarse a problemáticas más cercanas, cotidianas (más “pequeñas”) y por señalar el consumo individual y familiar como responsable mayor de la situación actual.

También se comienzan a perfilar algunas de las alternativas de futuro.

Se señala un espacio de comunidad para repensar el futuro, desde los cuidados, con saberes no valorados hegemónicamente, con una imagen de amor y concordia entre diferentes y un trabajo educativo en una esperanza responsable. Con prácticas activistas colectivas.

Necesidad de ir a la raíz de los problemas, cuestionar realmente al monstruo del capitalismo, el patriarcado, el colonialismo, el racismo... Necesidad de interconectarse y salir de las burbujas.

Segundo momento Ensayos de anticipación

Mirar hacia otros futuros deseados es enfrentarse a un abismo de complejidad que puede asustarnos y paralizarnos. Para evitar esto, necesitamos herramientas que nos permitan imaginar utopías, salvando esta parálisis que nos inmoviliza, y que nos ayuden a sortear lo que la pensadora Isabelle Stengers denomina “alternativas infernales”. Define estas como esa estrategia del sistema de presentarnos disyuntivas muerte – muerte, disyuntivas binarias (o recortamos las ayudas o el sistema se cae, o reforzamos las fronteras o nos invaden). Nos hacen pensar que elegimos, pero en realidad no presentan alternativas, la propia elección ya significa la aceptación de las reglas.

El propio pensamiento crítico, como también señala Stengers, puede ser en ocasiones un obstáculo que nos lleve a bloquearnos ante esta complejidad,

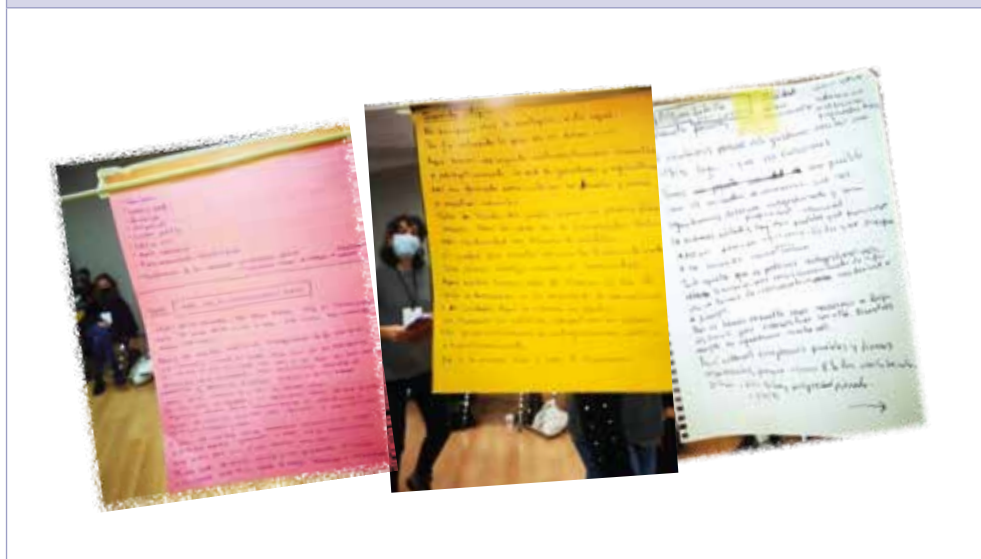
abstracción y distancia de la utopía. Una alternativa es recurrir a lo que esta autora llama “pensamiento especulativo”: Hay que aprender a ver lo que hoy se podría hacer, incluso lo que ya se está haciendo, aunque pueda parecer pequeñito e imaginar qué pasaría si esto se prolongara en el tiempo, cobrara fuerza y provocara cambios. Es empezar pensando en asuntos que hoy vemos posibles y que apuntan a otra forma de vida.

Comienza entonces esta segunda dinámica para imaginar una sociedad futura, en el año 2180, y en cómo se vive en esa sociedad utópica que podría darse en caso de avanzar en esos primeros cambios que percibimos ahora.

Las reflexiones pueden partir de preguntas del tipo: ¿dónde se vive?, ¿es un cambio local o global?, ¿cómo nos alimentamos?, ¿cómo nos relacionamos con el dinero y el empleo?, ¿es una sociedad nómada o sedentaria?, ¿tenemos ciencia?, ¿qué tipo de ciencia?...

Los grupos plasman estas reflexiones en un relato: una carta, que escribe una persona de ese futuro imaginado, a una amiga que está lejos y a la que quiere convencer de ir a vivir allí. La carta debe llevar un título.

Figura 2. Relatos realizados por los distintos grupos



Una vez redactadas las cartas, se disponen en la sala de forma que todas las personas puedan leerlas. A continuación, se forman grupos de personas alrededor del relato que más le haya gustado a ese grupo y comenzarán a discutir sobre estrategias posibles para transitar hacia ese futuro.

En estos relatos de futuros deseados aparecen necesidades sentidas en los diversos grupos, como son:

Cambio cultural. Diversidad de formas de vida. Lo importante, frente a lo individual, es lo colectivo. Forma de vida más lenta, cambiar la vivencia de los tiempos.

Asamblearismo, poder en la toma de decisiones. Control sobre las personas representantes. Reconocimiento de la participación de todas. Regulación de conflictos en espacios comunitarios.

Economía basada en la autogestión. Poder sobre las propias condiciones de vida. Producción desde lo local, productos de proximidad, intercambios con otros territorios. No dependencia de grandes empresas para la vida. Economía comunitaria.

Trabajo orientado a la vida. Repensar el concepto del empleo, acercándolo a las propias posibilidades, al bien común y al desarrollo personal. Reparto equitativo del trabajo productivo, según capacidades y energías. Reducción del tiempo de trabajo dedicado a lo laboral. Trabajos rotativos. Compartir saberes.

Cuidados. Visión integral del cuidado. Cubiertos de manera equitativa. Más tiempo para el ocio y para lo que realmente nos hace felices. Cuidado de lo emocional.

Educación. El poder de todas las personas de enseñar. Crianza y educación compartida y asumida con responsabilidad colectiva. Comunidades de aprendizaje. Recuperación de saberes históricos, tradicionales... Aprendizaje situacional.

Comunidad abierta, en relación con otros espacios. Acogida comunitaria de otras personas. Reducción de la exclusión social. Desigualdades reducidas drásticamente (género, identidad y orientación sexual, origen racial y étnico).

Energía. Energías renovables y respetuosas.

Urbanismo. Estructura urbanística más adecuada a la vida, por comunidades intergeneracionales y grupos más reducidos.

Tras socializar todos estos universos deseados, terminamos la sesión con tres reflexiones:

- Imaginar utopías es algo complejo y requiere de tiempo y reflexiones profundas.
- Es necesario lidiar constantemente con la pregunta: ¿a qué estamos dispuestos y dispuestas a renunciar?
- Es importante contemplar las situaciones catastróficas que imaginamos como generadoras de nuevas condiciones y escenarios de oportunidad.

Tercer momento Sembrar futuros

Siguiendo la metodología propuesta, llega el momento de imaginar cómo pueden traducirse nuestros relatos de futuro en decisiones del presente, cómo nos comprometemos y qué acciones emprendemos. Cómo podemos aterrizar en prácticas concretas que prefiguren esos futuros que queremos. Así mismo es necesario pensar en qué tipo de educación urge desplegar (contenidos, estrategias, alianzas...) para comenzar a trabajar este aprendizaje anticipativo.

En este momento surge la referencia del texto “La parábola del sembrador” de Octavia E. Butler. En esta novela postapocalíptica se plantea un futuro distópico en el que la protagonista, que sufre de hiperempatía, debe lidiar con una comunidad que vive ajena a la realidad e intentar hacer oír su voz. En el relato se habla de la construcción de otro futuro posible enfrentándose con la realidad.

Poder hacer esto, implica enfrentarse con tres grandes retos:

- **Medirse con el miedo.** ¿Cómo podemos mirar al abismo sin entrar en pánico? Es un reto muy interesante. De esto se está aprovechando la ultraderecha, transmitiendo un relato fuerte que ofrece seguridad frente a un mundo que se descompone.
- **Medirse con el límite.** Cuando vivimos en una cultura que niega el límite. Parece que el límite medioambiental lo tenemos más interiorizado, pero ¿qué hacemos con el límite social?, ¿cómo llegamos a acuerdos frente a la individualidad? El soy porque somos. Estar dispuestas a llegar a acuerdos.
- **Medirse con la complejidad.** Cuando miramos al futuro siempre aparece una pequeña comunidad. En cuanto le damos tamaño aumenta la complejidad y entra el conflicto. De igual manera sentimos el cómo medirnos con el tiempo. Unas de las reflexiones que señala es que en los momentos álgidos de las luchas es cuando vemos más claro el futuro que queremos, la organización comunitaria que buscamos.

La educación anticipativa tiene que ser capaz de generar alternativas enfrentándose con estos retos y para ello, una vez más, es necesario partir desde nuestro suelo y desde todas esas prácticas capaces de producir cambios significativos.

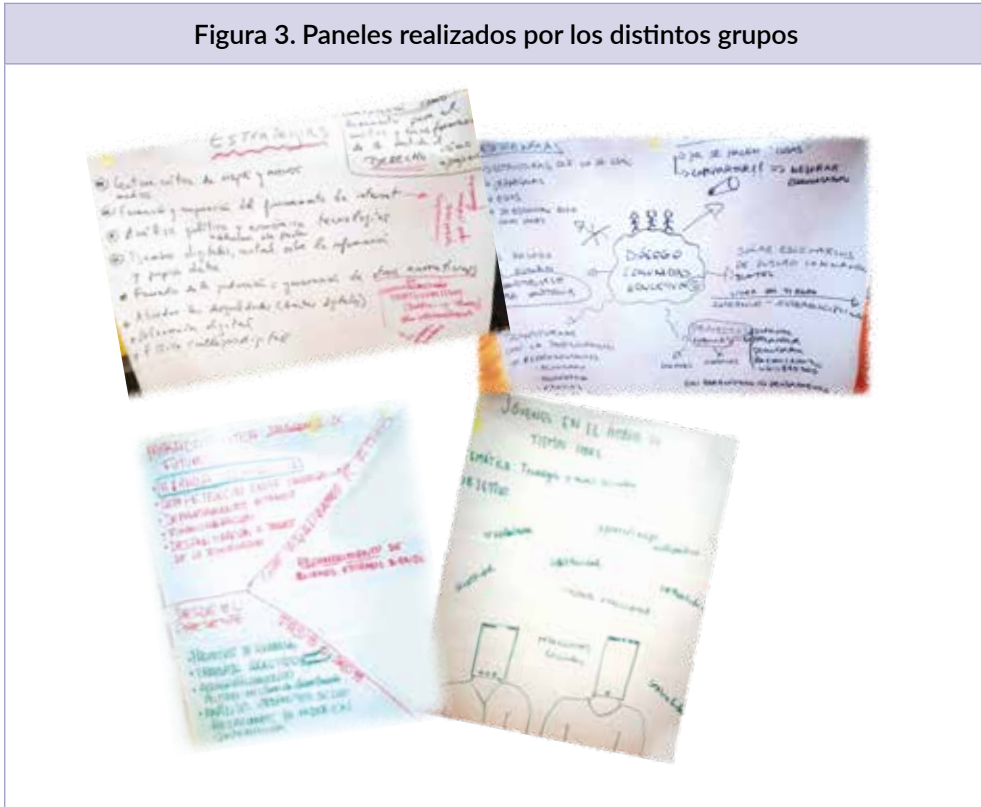
La propuesta a trabajar en esta última parte del GCC es tratar de imaginar estrategias de educación anticipativa desde nuestro suelo. Para esto, se escogen 4 de las luchas en las que participan la mayor parte de personas del grupo: la educación formal; la educación social; el internacionalismo y la cooperación; y la comunicación social y producción cultural.

Esta dinámica la abordamos siguiendo las pautas que han guiado todo el GCC:

¿cómo contemplamos el futuro desde las lecturas e imágenes que nos rodean?, ¿cómo nos relacionamos con ese futuro? y ¿cómo imaginamos futuros alternativos desde propuestas y compromisos actuales?

Se establecen 4 grupos y cada grupo elabora un panel.

Figura 3. Paneles realizados por los distintos grupos



Tras finalizar los paneles, se socializan los aprendizajes y, de forma mayoritaria, se comparte la visión de lo interesante y útil de esta propuesta para diferentes contextos aportándonos además la herramienta de la fantasía y la imaginación para sobrellevar el duro presente.

Preguntadas todas las personas del grupo acerca de los aprendizajes que se llevan, surgen como ideas principales las recogidas a continuación:

- El potencial de trabajar con múltiples realidades: la importancia de la riqueza del grupo.
- La dificultad que encontramos entre soñar y cómo nos agarramos sólo a lo aparentemente posible. Cómo lidiamos con nuestros miedos.
- El trabajo en grupo nos refuerza y genera un pensamiento colectivo que nos libera del inmovilismo que a veces nos agarra como individuos.

- Las dinámicas, estrategias y metodologías que se han propuesto en el GCC se ven como sugerentes y utilizables en múltiples entornos. El método es accesible y reproducible.
- El reconocimiento de todas esas pequeñas cosas que ya tenemos y hacemos y que son útiles y pueden servir para la construcción de ese otro futuro.
- La reafirmación de que el cambio será en colectivo o no será.
- La curiosidad por conocer más sobre estos conceptos y técnicas.
- La importancia de los reencuentros y nuevos encuentros.

Finalizamos el taller con una última referencia bibliográfica que puede ayudarnos en esa necesaria capacidad de inspiración, de soñar e imaginar y de contemplar la ficción como una orientación para el presente. El libro “Mujer al borde del tiempo” de Marge Piercy es un interesante ejemplo de cómo la imaginación y la fantasía pueden ayudarnos a sostenernos en el presente y ayudarnos a caminar hacia futuros vivibles.

Grupo de Creación Colectiva 3.2.



Dinamización: José Luis Fernández Casadevante, *Kois*¹

Relatoría: Begoña Zabala González² y Juan José Celorio Díaz³

Apoyo: Diego Ortiz Plaza⁴

El grupo se reúne en el aula, donde el dinamizador José Luis Fernández, *Kois*, va abordando el tema con diferentes dinámicas participativas. Las dinámicas se realizan en cuatro grupos más pequeños, y posteriormente en el grupo grande se hace la puesta en común, y el dinamizador avanza en propuestas e interpretaciones.

Esquema previsto para los tres momentos de trabajo:

1. Presente distópico y erosión de la imaginación política. Una imagen y miles de palabras.
2. Reparamos el condensador de fluzo y viajamos a conocer un futuro esperanzador.
3. Escenario de futuro y narrativas.

Primer momento Presente distópico y erosión de la imaginación política

El primer momento hace referencia a la vivencia o percepción distópica o más bien, catastrófica de la situación actual. Se acepta que la situación está en una grave encrucijada, que pasa mayormente por una amenaza de con-vivencia con la naturaleza, en términos globales, además de las crisis multidimensionales de las sociedades del capitalismo globalizador. Sabemos que existen amenazas ecológicas importantes, como el cambio climático y el fin de las reservas tradicionales de energía, con consecuencias permanentes irreversibles. Sin embargo, y de forma consciente y explícita, no se quiere caer en discursos catastrofistas o *finmundistas*. Hay una esperanza, a veces se menciona así, para el cambio de trayectoria. Debemos impulsar un cambio en la línea de destrucción de nuestras relaciones, entre nosotras y con la naturaleza. De esta forma, se abre un amplio abanico de

- 1 Cooperativa Garúa, saberes y proyectos ecosociales.
- 2 Emakume Internazionalistak.
- 3 Equipo de educación de Hegoa.
- 4 Máster Globalización y Desarrollo de Hegoa.

oportunidades para la transformación. Existe una crisis ecosocial, pero podemos intervenir sobre ella en sentido positivo.

Una imagen y miles de palabras

En un segundo momento, se trata de trabajar el concepto de aprendizaje anticipativo frente a otros modelos de aprendizajes. Los grupos definen cómo sería una visualización a futuro, un ensoñamiento de un futuro que se quiere y, a través de figuras gráficas entregadas por el dinamizador que reflejan tanto cosas estupendas como algunos horrores, se opta por interpretar estas imágenes en clave de oportunidades para unas nuevas relaciones entre las personas, los grupos sociales y con la naturaleza. Por encima de grandes edificios, aparecen parejas abrazándose y tratando de volar. Se introducen elementos como *maitasuna* (amor, en euskera), sueños colectivos, pensar en términos de deseos, transformar la dimensión individual en deseos de cambio colectivo. Todo ello desde una mirada apreciativa, de cultivar sentimientos, relaciones... Es decir, se trata de ver que, en esta difícil encrucijada, hay que empezar a cambiar, a construir, a mirar hacia el futuro, no un futuro inmediato, sino más a largo plazo. También se señala que hay que soñar con límites porque la realidad está muy condicionada, intentando describir unos futuros entre todas, de forma democrática.

Segundo momento **Reparamos el condensador de fluzo y viajamos a conocer un futuro esperanzador**

El grupo se pone entonces en la tarea de imaginar el futuro, de forma creativa, imaginativa, esperanzadora y visibilizando un futuro no inmediato, pero sí posible.

En una primera mirada al futuro y si pudiéramos preguntar sobre lo que preocupa o inquieta, se indaga sobre cómo serían las universidades, menos formales y más dedicadas al juego y a la satisfacción; el Estado se disolvería en pequeñas comunidades autónomas; habría más igualdad, pero quizá para los cercanos; las cárceles no tendrían puertas; en las escuelas se haría pan, por ejemplo, además de otros juegos y aprendizajes. También se ve mucha bici, mucho transporte eléctrico; la economía satisface las necesidades; los seres humanos son capaces de limitar los procesos de acumulación; solo se come carne los días de celebraciones; los espacios colectivos de convivencia son totalmente abiertos...

Esta descripción individual pasa a interpretarse desde lo colectivo, en grupos y se procede a diseñar un barrio, un pueblo... en el futuro ese que no es el inmediato. Al poner en común los sueños, se constata que todos son proyectos de ciudades que ya hemos conocido... una ciudad pequeña donde se puede decir que reina la armonía entre las personas y también con la naturaleza. Ante temas complejos e importantes, como es el cambio climático, se opta por decir que han desaparecido,

pero sin constatar muy bien cómo se ha podido llegar a ese momento. Así, por ejemplo, se dice que los casquetes polares se han recuperado, sin saber si realmente existen posibilidades científicas para ello.

En el grupo se da una discusión (con respecto a alguna dinámica), que quizás es de carácter más metodológico que de otra cosa. Se afirma que no se pueden resolver los problemas de forma irreal, o no científica ya que eso es engañarse y crea frustración posteriormente. Algunas personas del grupo piensan que la situación en la que vivimos está dada ya y no se pueden dar pasos atrás. Otras responden que se trata de revertir lo que parece irreversible. Tratar de poder conciliar lo que es inevitable con lo deseable, mirando al futuro. Muchas personas, sobre todo personal docente, se animan a poner en práctica esta dinámica en sus aulas. Se trata de soñar, lo más libremente posible, y desde ahí crear. Esto para las niñas y niños es muy pertinente. Además, se piensa que el aprendizaje anticipativo debe ser transversal, con capacidad de aprender a soñar y pensar el futuro de forma colectiva. El debate en el grupo continúa sobre si efectivamente hay caminos racionales de futuro o si se está ante una situación que tiene muchos límites y no permite mentiras ni engaños.

Hay una observación sobre la visión del futuro, que no se desarrolla mucho, pero puede ser inquietante. Se dice que no se han abordado cuestiones de la vida privada, por ejemplo, la familia y una vez más solo se habla desde lo público.

También se percibe que, en clave de sociedades globales, es más difícil pensar en futuros positivos entre la anticipación esperanzada del futuro y el realismo de los condicionantes y limitaciones.

Tercer momento Escenario de futuro y narrativas

Como último tema se introduce la cuestión de las narrativas, sobre todo las narrativas atractivas, que puedan ser socializadas y que resultan eficaces para el proyecto de diseñar el futuro y trabajar para conseguirlo. Además, se trata de que sea extendido y pueda ser comprendido, aceptado y, en definitiva, sirva de impulso de proyectos emancipatorios. Estas narrativas además de ser creíbles deben ayudar a las demás personas a cambiar.

Elementos para poner en marcha el camino del cambio:

- Analizar, estudiar y documentarse sobre propuestas de otros mundos y de otras sociedades.
- Propiciar el cambio señalando que no es negativo. Todas las personas tienen experiencias de cambio en un momento determinado y se encuentran mejor después de haber dado ese cambio.

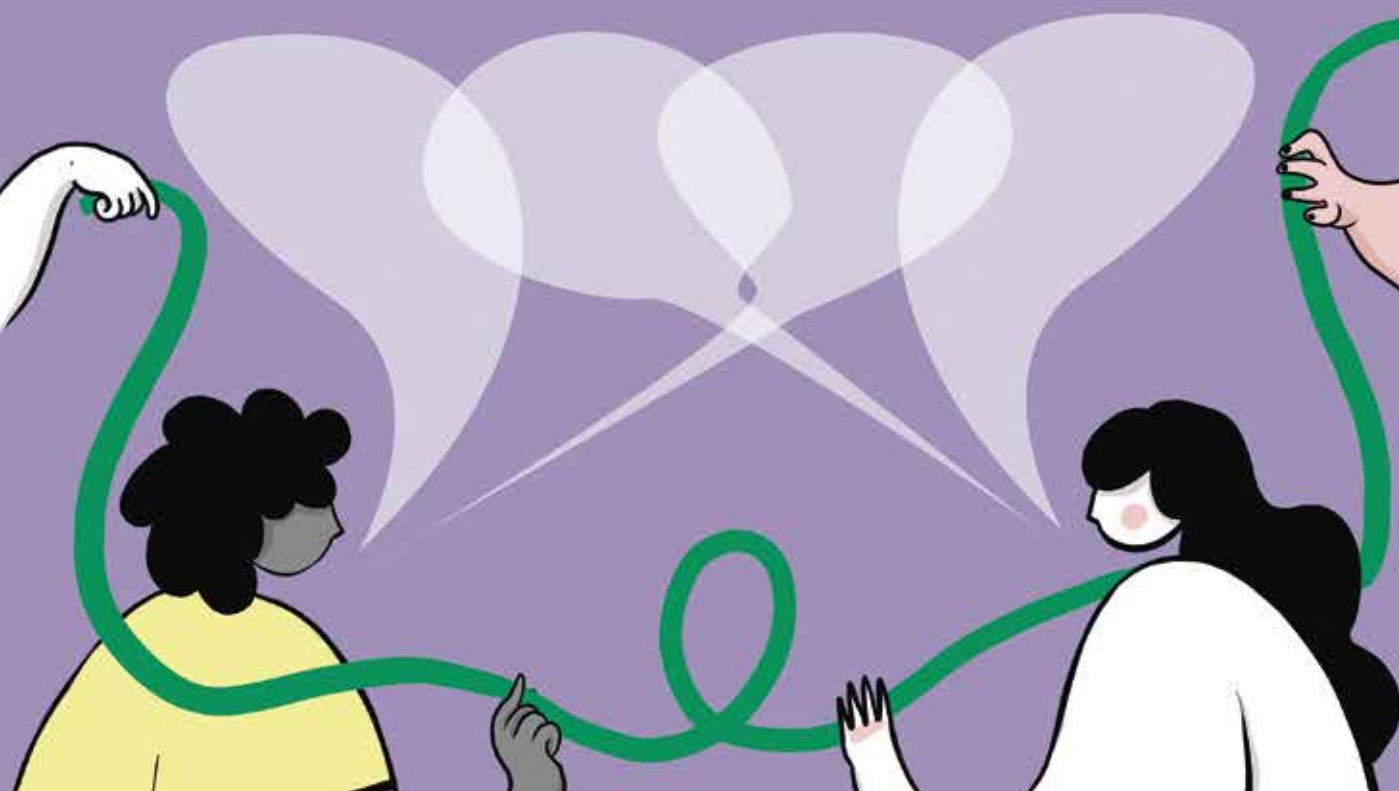
- La transformación social puede pasar por experiencias propias, en el propio cuerpo, en la realidad de cada una y cada uno.
- En la escucha, la co-escucha o escucha activa, se pueden concretar puntos interesantes a reivindicar.
- La creación de referentes servirán para abrir vías de posibilidad. Existen experiencias concretas de cualquier territorio que pueden servir como ejemplo.
- Tener presente que se trata de llegar a una diversidad amplia de personas, diferentes, pero con puntos en común. Concretar el itinerario; a quién se quiere llegar.
- Apuntar espacios públicos como espacios de liberación.
- Utilizar redes sociales, usar un lenguaje común para acercarse a las personas más jóvenes con sus propios lenguajes y maneras de comprensión.

Se trata, en definitiva, de incorporar relatos que puedan ser utilizados como medios catárticos. Los relatos nos acercan a otras realidades y se activan partes diferentes que con los análisis o explicaciones más profundas. La pedagogía de los relatos es interesante para esta tarea. Existen muchas pistas para el cambio; se pueden utilizar como anclajes para aproximarnos a la reflexión sobre el cambio.

Se aportan muchos datos que figuran en materiales de autoras y autores de relatos en diversos formatos.

Necesidad de contar historias y dar juego educativo y crítico al amplio espectro de la ciencia ficción y a la creatividad artística junto con los futuros y las utopías sociales que incorporan.

Línea Estratégica 4.
Redes, alianzas
y comunicaciones *otras*





Grupo de Creación Colectiva 4.1.



Dinamización: Mariano Flores M.¹

Relatoría: José Luis Villena Higuera²

Apoyo: Andrea Barrones Pazos³

En este pequeño resumen de todas las cuestiones vividas y reflexionadas en el Grupo de Creación Colectiva (GCC) de la Línea Estratégica “Redes, alianzas y comunicaciones otras” del congreso no caben todas las miradas y sabores que se fueron tejiendo durante las jornadas de trabajo que tuvimos en el evento. Valga esta obviedad para enmarcar una relatoría que se reconoce frágil e incompleta, al tiempo que anima a quien pueda leerlo a completar desde su espacio y tiempo las pistas que acá esbozamos.

Esta actitud, que es interactiva, interlocutora, interpeladora, interpersonal, etc., puede servir como base para edificar(nos), y fue una de las principales constantes que pudieron establecerse en los momentos de nuestro GCC. Así, partimos de lo que somos, desde nuestros límites, aunque queramos siempre abrir el pecho y sus las ventanas. El grupo, como todo colectivo pero el nuestro especialmente como quedó demostrado en las sesiones, permitió entrelazarnos desde trayectorias muy diversas, variados momentos vitales y de militancia, un profundo conocimiento del trabajo en terreno o una asunción de poseer identidades abiertas y permeables. Con más o menos representatividad de entidades, plataformas, profesorado, movimientos sociales, e incluso de la administración, asumimos nuestra presencia “con un pueblo en la voz”. Al tiempo mostramos que estamos (pensamos y sentimos) porque nos convocan nuestras familias, territorio(s), colectivos, afectos, experiencias, fracasos y otros aciertos.

Tampoco quisimos perder de vista quienes no somos, o quienes no habían venido, por deseo o imposibilidad. Las ausencias y sus causas poseen también gran relevancia. Porque entendemos que los discursos y procesos están muy determinados por quienes actuamos e interactuamos en su generación y, por tanto, también por las ausencias: por quienes faltan, no quieren estar, no pueden estar o se les imposibilita estar. Desde estas bases, en consonancia con el enfoque y las líneas estratégicas del propio congreso, nos quisimos adentrar en una tarea consciente y reflexiva, con propósito entusiasta hacia la proactividad. Manifestamos nuestra disposición de querer sumar.

1 EduAlter.

2 Universidad de Granada.

3 Máster Globalización y Desarrollo de Hegoa.

Durante el tiempo de trabajo que hemos compartido, emergió el hecho de que a menudo somos capaces de esbozar algunos caminos y luces de acción hacia el procomún. No obstante, y desde la sinceridad, con frecuencia también ese sendero ya lo hemos transitado y el éxito, o algunas de sus variantes, es más que discutible. La autocomplacencia o la desesperación por la falta de avances contundentes y de cambios realmente estructurales, se asoman y visitan con cierta periodicidad. El problema de (re)utilizar las mismas ópticas, los mismos elementos y personas, es que se llega con casi determinación hacia espacios trillados y comunes, incluso en diferentes contextos, que nos provocan como mínimo cierta frustración por los pobres resultados (o excesiva tarea o necesidades que se manifiestan), aunque la lucha siga mereciendo siempre la alegría. Es como el esfuerzo denodado del hámster, que se afana indestructible en su rueda, pero que apenas tiene, realmente, la ensoñación de estar en movimiento... aunque sin lograr avanzar. En el grupo, muchas personas compartimos nuestros caminos y socializamos hallazgos, pero también frustraciones. Una enseñanza del proceso es este mismo, la necesidad de dotarnos de espacios de encuentro en los que compartirnos periódicamente y generar un acompañamiento emocional y militante para cuidar y cuidarnos.

Una vez más, aunque nunca suficiente, los cuidados y la dimensión humana de los procesos estuvieron transversalmente presentes todos estos días. Los ejes se establecieron principalmente desde la responsabilidad inter-colectiva entre quienes caminamos, desde alimentar las bases de los movimientos recordando a menudo qué y por qué nos puso en marcha, construyéndonos en la acción desde el respeto a la diferencia y la divergencia, asumiendo liderazgo en algunas fases y cediendo el testigo en otras para poder construir en colectivo renunciando a privilegios.

Pero que esta sana actitud, de cuestionarse sin paralizarse, no nos haga olvidar también el interés por encontrar grietas en el sistema socioeconómico que entendemos que (nos) oprime, que debemos mejorar para conseguir llegar a algún lugar deseado. Que el mucho esfuerzo que realizamos verdaderamente no alcanza, por más que abramos nuestro pecho sincero a provocar un mundo mejor, sin “algo más” que todavía estamos buscando.

A este proceso nos ayuda y ayudará el no dejar de revisarnos, cuestionarnos y analizar nuestras prácticas, prioridades y lenguajes, considerando adecuadamente los procesos y los citados cuidados, las ausencias encontradas, impuestas o de facto, nivelando las importancias sobre las urgencias, con mirada colectiva priorizada. En el caminar, esa nuestra vista tiene que afanar ir adelante, sin perder de vista los costados para no perder a quienes nos acompañan. Y todo, sin invertir demasiado tiempo en determinados conflictos conceptuales o semánticos, retóricas intelectuales que muchas veces apenas entretienen y otras veces, de aún menor nivel, son el mero juego de quienes son tóxicos al común, como sucede con los “odiadores” en las redes sociales, que solo buscan provocar. Intentamos asumir que a las urgencias si se puede hay que bajarles pulsaciones, advertirse sobre la agenda de la inmediatez y las dinámicas cotidianas si se vacían de contenido. Pero también que para abordar nuestro día a día, determinados “debates” solo restan tiempo y paciencia.

Algunos saberes que nos ayudaron en el proceso reflexivo esos días forman parte también del propio evento para la transformación social. Las epistemologías del sur o un diálogo realmente fecundo con miradas otras incorporando a personas invisibilizadas, nos convocaron a reapropiarnos de los sustantivos, minorar las sombras y fantasmas que se interponen entre prácticas y teorías, llamándonos a fortalecer al menos las respuestas al nivel de las preguntas y a construir también el capital humano y los bienes relacionales de manera efectiva. Una actitud de apertura será más fecunda para un verdadero y deseable equilibrio entre procesos y productos, reconociendo nuestros límites, también de representatividad o alcance como se ha referido anteriormente.

En el plano de la educación formal, entendemos necesario que el sistema educativo sea considerado verdaderamente como tal. Un sistema en tanto que logra aunar de manera optimizada, transparente y participada a todos sus componentes, y puesto que se presenta como educativo, no precise de más apelativos para tener que reforzar aspectos que le son consustanciales. O la educación es educación o entonces es otra cosa.

Por otro lado, se hizo especial hincapié en la necesidad de minorizar jerarquías e incorporar de manera real a toda la comunidad educativa, consciente de que la verticalidad en la toma de decisiones se aplica siempre desde el escalón autoproclamado “superior” hacia el inmediato definido como “abajo”: La administración sobre los equipos directivos, éstos sobre el profesorado, a su vez sigue sobre el personal de administración y servicios y de ahí a familias y alumnado. Es especialmente doloroso cómo se ha naturalizado el hurto de la voz en la toma de decisiones a la juventud y más aún a la infancia en los colegios e institutos, a pesar del artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño.

Esta horizontalidad entendemos que es la que verdaderamente nos puede hacer avanzar. Por ello, una vez más otro lugar común a los que aludíamos antes, reivindicamos a los centros como polos de diálogo y (auto-inter)cuestionamiento, tratando con incertidumbres, inconsistencias, resistencias o contradicciones que sirven para repensarnos, pero también tratando con mentiras y manipulaciones perniciosas que desde la sociedad nos llegan, difundimos o creamos. Se vuelve a insistir en la necesidad de una vía bidireccional hacia el entorno y en la actuación hacia lo global desde lo local, visibilizando y compartiendo las prácticas realmente emancipadoras para todas las personas, sin el yugo del currículum tradicional. Del mismo modo, demandando a las administraciones que las apoyen y reconozcan, tanto en formación inicial/continua como en los concursos-oposición de acceso a los cuerpos de docentes. Ponerle también al sistema nuestras “gafas de educación para la transformación social”.

Seguimos poniendo el acento en lo que nos une y evidenciamos la necesidad constante de hacer emerger lo que sí deseamos que viva dentro de la educación formal. Y también lo opuesto. A la manera del aprendizaje anticipativo, intentar permanecer alerta de manera casi predictiva a algunas constantes que son dañinas,

como el lenguaje comercial-consumista del suicidio capitalista, neoliberal y líquido. No y mil veces dicho: no queremos “consumir hasta morir”.

En coherencia con la línea estratégica que estamos tratando de abordar en este GCC, deseamos seguir poniendo en valor las redes y alianzas existentes, sin necesidad de una institucionalidad rígida. Nos mueve buscar y compartir las “chispas”, los “fueguitos” que diría Galeano, que en cada contexto prenden, estimulan, calientan y dan vida. Todas aquellas fórmulas que están funcionando y generando herramientas otras y están validadas por las personas que las asumen y dimensionan, ampliando público, recuperando la calle y que generan conocimiento para compartir. Estos saberes no necesariamente deben ser replicables en absoluto, pero sí que tengan voluntad de ser amables en el encuentro con otros ojos y manos, haciendo más inteligible emocionalmente también la acción social y de cooperación.

En esas redes se abordó recurrentemente la interlocución, sinergia o confrontación con la acción de las administraciones públicas. En general se la consideró como cooperador necesario, pero también parcial en demasiadas ocasiones. Se encontró más facilidad para la suma con otras entidades del tercer sector o la ciudadanía en general. Una vez más se piensa que los poderes públicos, en general, deberían asumir su esencia de servicio, aunque ni en las sesiones ni en estas notas se invierte mucho tiempo en tratarlo, debido a respuestas ya conocidas con seguridad, y lamentablemente, por parte de quienes nos lean.

Otro de los puntos que emergieron fue la necesidad de no abandonar el discurso público (redes sociales, medios de (des)información tradicionales y alternativos, aunque muchas veces estén más pendientes de lo técnico que del contenido) a pesar de las dificultades y de quienes no desean dialogar, para así poder actuar con proactividad en lo procomún. Al mismo tiempo, abrir nuevos espacios para que otras narrativas puedan estar más representadas y cómodas sin necesidad de mediar las tecnologías, en el sentido ya aludido de recuperar la calle, la plaza. Un espacio público, mucho más allá de solamente ser un lugar de tránsito, que conecta lugares yendo a toda prisa, la mayoría de veces de manera insostenible medioambientalmente. Cambiar calles-pasillo por calles-salón en los que construir narrativas, identificar contranarrativas y sus viceversas.

Como todo espacio discursivo y compartido, tuvimos nuestro tiempo para compartir experiencias y los aprendizajes e hitos de ellos emanados. Acciones presentadas con mucha piel y afecto, además de propósito inclusivo sobre, lógicamente, los temas más variados como: radio comunitaria y escolar; discursos de odio; los Objetivos de Desarrollo Sostenibles; la lucha de las mujeres y del movimiento feminista por la abolición del heteropatriarcado; tiempo libre; participación y colectivos vulnerados; diversidades o variables para incidencia política con formación al efecto de campañas específicas. Del mismo modo, sobre redes de ámbitos diversos como: el maltratado Sáhara y otros lugares del continente africano; redes educativas internacionales; redes de contenido ambiental y ecológico; lucha contra la pobreza; interseccionales; etc.

Grupo de Creación Colectiva 4.2.



Dinamización: María Viadero Acha y Lidia Ruiz Gómez¹

Relatoría: José Antonio Antón Valero y Clara Ruíz Navarro²

Apoyo: Claudia Johanna Riaño Pulido³

Esquema de trabajo previsto para los tres momentos de trabajo:

1. Enmarcamos los ejes, presentamos metodología y nos presentamos. Buenas prácticas en nuestro trabajo en red, alianzas y comunicaciones *otras*.
2. Profundizamos en los aprendizajes y elementos clave identificados.
3. Amenazas de contexto y propuestas para afrontarlas.

Primer momento **Buenas prácticas en nuestro trabajo en red, alianzas y comunicaciones *otras***

Presentación de dinamizadoras, relatoras y voluntarias. Enmarcando los ejes:

Redes y alianzas. Partiendo de “cómo lo hacemos”, nos planteamos superar la división sectorizada de las experiencias, para construir estrategias educativas en sentido transformador. Para ello nos planteamos una horizontalidad sostenible y dialogada, reconstructiva...

Comunicaciones *otras* (el sentido que le damos hacia fuera y hacia nuestras propias prácticas). Somos conscientes de vivir en la *tecnoesfera* y todo lo relacionado con lo digital en un contexto pandémico. Aspiramos a la generación de nuevas narrativas y la construcción de una contracultura resistente a la imposición hegemónica del sistema. Así, nos planteamos cómo incorporar en la comunicación análisis complejos, *sentipensantes*, decoloniales...



Metodología: se trata de acompañar al grupo en la generación de ideas/ claves/reflexiones fomentando un espacio para el debate y el trabajo

-
- 1 Mugarik Gabe.
 - 2 Entrepobles.
 - 3 Máster Globalización y Desarrollo de Hegoa.

conjunto que parta de los saberes de los y las participantes. Pautas generales de participación:

- Disfrutar del espacio estas 6 horas.
- Construir saberes desde la diversidad del grupo que somos, compartiendo los saberes que cada una trae.
- No hace falta llevar a grandes consensos, sino tener un puzzle donde iremos encajando nuestras experiencias diversas. Compartir lo que nos ha funcionado y lo que no.
- Cuidar los tiempos, el espacio entre todas, las intervenciones, la escucha...

Presentación participantes y expectativas: destacan las ganas de escuchar, aprender en común, tejer alianzas y reencontrarnos.

- ③ **Propuesta de trabajo:** Se parte de una reflexión personal a partir de las experiencias previas. Se trabaja en cuatro grupos, compartiendo experiencias e identificando elementos, exitosos o no, que aportan aprendizajes. Después, en plenaria, se comparten las ideas fuerza más importantes de los debates mantenidos en los grupos.



Conclusiones de los debates

Redes y alianzas

Grupo 1.

Necesitamos dar un cambio radical y salir de la zona de confort. Necesitamos fracasar y aprender de los errores.

Necesidad de buscar alianzas de adentro hacia afuera.

Las redes y alianzas son necesarias para ir en la misma dirección buscando los puntos en común. Es posible aliarnos, buscando los aspectos de coincidencia, de intereses.

Grupo 2.

El trabajo en red hace necesario tener herramientas para conciliar intereses y para trabajar las emociones.

Debemos potenciar redes con ética. Ante la pregunta sobre qué papel debe tener la militancia, debemos procurar que no se diluyan las personas y que siempre estén presentes los valores.

Se es consciente que en el trabajo en red se establece, a veces, una competencia cuando hay disputa por los recursos.

Grupo 3.

Existe dispersión en cuanto a la oferta de las ONGD a los centros educativos y otros espacios culturales. Falta aunar esfuerzos, experiencias y recursos, desde una perspectiva global y coordinada, a partir de intereses comunes.

Grupo 4.

Si el trabajo en red se hace desde la competencia (por la financiación...) estamos abocados, abocadas al fracaso. Hay que fomentar espacios de confianza y aprovechar lo que aporta cada uno y una, como única forma de avanzar.

Se constata que a veces es más fácil hacer alianzas en un territorio del Sur, que en nuestro propio territorio. Nos cuesta acercarnos a otras ONGD y movimientos sociales locales.

No se debe subestimar la importancia de las redes personales y el contacto directo con el/la otro/a.

En ocasiones, la diversidad de los movimientos sociales que conforman una red ha hecho fracasarla, como es el caso de la experiencia de la Plataforma Soberanía Alimentaria de Euskadi. No funcionó porque los objetivos y las realidades de los colectivos eran muy diferentes. ¿Conviene institucionalizar mucho las redes? ¿Evita esto conflictos o los aumenta?

Se constata que existe un peligro, cada vez mayor, en la desaparición de la base social. No sabemos cómo llegar a los jóvenes.

Se constata la necesidad de crear espacios democráticos de calidad, de participación real. En ocasiones los espacios de dirección de las organizaciones/asociaciones no entienden con claridad esta cuestión y estos temas. Hay que fomentar las habilidades del diálogo, de la escucha... porque son necesarios para crecer.

Debe haber una voluntad verdadera de convocar a la gente a participar. Para ello no debemos capitalizar y hablar siempre las mismas.

Hay que ser conscientes de que el fomento de la participación va unido a la repolitización del espacio público.

Frente a un mundo fracturado y lleno de "ruido", no debemos perder el vínculo entre lo local y lo global. Las personas deben creer que lo que hacen sirve para avanzar.

Comunicaciones otras

Grupo 1.

Las alianzas deben servir para comunicar.

El alumnado tiene mucha información y experiencias desde lo cotidiano. Necesitamos escucharlos. Falta una verdadera inclusión en el curriculum de estos enfoques sin olvidar los necesarios cambios metodológicos. Para afrontar este reto es esencial una formación inicial del profesorado desde una perspectiva psico-pedagógica y emocional.

Algo esencial para plantear cómo comunicamos es recuperar el mensaje ilusionante.

Debemos romper el círculo vicioso de comunicar para nosotros/as mismos/as. Es necesario desaprender y generar un discurso adaptado a otros sectores sociales.

La comunicación no ha de entenderse desde una estrategia cortoplacista, sino como una semilla que irá germinando en el proceso.

Grupo 3.

Trabajar en red y comunicarlo es un reto.

Debemos apostar por hablar con personas diversas, con diferentes organizaciones y agentes educativos. Falta comunicación y entendimiento con los jóvenes y de manera intergeneracional.

Se constata que no usamos los mismos canales de comunicación las personas jóvenes y las de mayor edad. No utilizamos las mismas redes sociales ni el mismo lenguaje.

En muchas ocasiones, cuando se plantean acciones comunicativas no se conocen bien los centros educativos y las realidades socio-culturales y de contexto, sea del alumnado o de la ciudadanía en general.

Grupo 4.

La realidad social e informativa está llena de discursos de odio. Hay que fomentar nuevas narrativas.

Existen experiencias en las que el esfuerzo adecuado en recursos y mensajes clarificadores permite un buen trabajo con los medios de comunicación.

¿Hemos actuado bien en el contexto de la pandemia? Hemos constatado una tendencia cada vez mayor hacia un mundo tecnologizado. Debemos ser conscientes de que en esta *nueva normalidad* nos está costando volver a lo presencial que, sin embargo, cumple un papel esencial.

Debemos revisar los esfuerzos dedicados a la comunicación. Hay un exceso de comunicación institucional y poca dirigida a proyectos que impliquen cambio social.

Segundo momento Profundizamos en los aprendizajes y elementos clave identificados

Dinámica corporal. Aprendizajes:

- Tenemos miedos a la hora de establecer redes y acercarnos a las otras.
- Cada una tenemos nuestro ritmo a la hora de establecer alianzas.
- Una se siente bien en alianza con otras.
- Parecemos pequeñas, pero somos grandes.
- Existen redes dentro de redes.



Propuesta de trabajo: las reflexiones compartidas en el momento anterior se reorganizan por grupos temáticos, invitando a profundizar en los debates. El trabajo se realiza en dos momentos con grupos pequeños. Después, se realiza una puesta en común, de la cual se extraen las siguientes aportaciones:

Redes y alianzas

Para qué las redes

¿Cómo definimos los objetivos de cada red? ¿Bajo qué criterios nos unimos?
¿Con quiénes nos juntamos?

- Es necesario tener claridad en nuestros objetivos y necesidades comunes, realizar un buen mapeo de actores, conocer nuestro entorno directo y establecer de manera conjunta un plan estratégico de trabajo.

- Hay que tener en cuenta que hay grupos invisibilizados y que debemos buscar mecanismos para su incorporación en nuestras redes.
- Es importante favorecer espacios de encuentro y conocer otras realidades/ organizaciones para compartir experiencias.
- Tejer alianzas implica salir de la zona de confort, reconocer que no lo sabemos todo, asumir riesgos y renunciaciones.
- Debemos plantearnos cómo trabajamos de manera horizontal y participativa, sostenida, dialogada, y colaborativa, superando conflictos.
- Hay que fortalecer una perspectiva contrahegemónica que busque verdaderamente la transformación social.

Enfoques

¿Cómo dialogar entre sujetos, territorios y luchas? ¿Cómo articular entre movimientos locales y transnacionales? ¿Desde qué conocimientos proponemos las redes y alianzas?

- Es necesario cuestionar nuestros privilegios al interno de las redes, descolonizar nuestras mentes, cuestionar nuestros modos de trabajo y nuestras relaciones en el seno de los propios movimientos sociales y organizaciones.
- Las redes son emocionales.
- Hay que tener en cuenta que tal vez lo que me moviliza a mí a nivel local, a alguien en otro territorio también le moviliza, de esta manera debemos encontrar la forma de vincular las luchas en los diferentes territorios. Vincular la acción local y la respuesta de problemáticas cotidianas con la justicia global.
- Es interesante crear alianzas entre actores que influyen en el ámbito de la comunicación y la educación, sea esta formal, no formal o informal.

Qué modelos construimos a lo interno de estas redes

¿Qué metodologías proponemos? ¿Cómo incorporamos los cuidados al interno de la red? ¿Cómo gestionamos la diversidad al interno de la red? ¿Cómo gestamos y mantenemos espacios democráticos?

- Es importante formarnos en gestión de conflictos, contar con facilitación externa, dar tiempo para los espacios informales.
- Apostamos por trabajar en el *kairos* (tiempo como proceso), configurando una visión de futuro desde la acción transformadora, la lentitud y el decrecimiento.
- Debemos trabajar por configurar un espacio público, democrático y participativo, así como educar para la participación y el pensamiento crítico mediante metodologías participativas que den voz a los que no la tienen.

- Queremos ser coherentes en nuestras propias prácticas, incorporando los cuidados y despatriarcalizando nuestros espacios.

Comunicaciones *otras*

Con quiénes y hacia quiénes

- Dar voz a otras para transformar.
- Nuestros mensajes deben dirigirse a diferentes públicos: alumnado, profesorado, mayores, jóvenes, colectivos sociales... utilizando el lenguaje y el canal adecuados para cada grupo de interés (solemos hablar para nosotras mismas).

Para qué

- Favorecer espacios críticos de redistribución y reconstrucción cultural alternativos. Comunicamos para influir y movilizar. Debemos tener en cuenta que impulsar prácticas y dinámicas transformadoras supone la implicación de agentes de cambio y sujetos políticos. Eso es lo que puede permitir generar procesos de educación para transformar, que cuestionen la individualización de la vida y visibilicen los agentes educativos emancipadores.
- La comunicación alternativa debe romper el monopolio del saber desde el poder y la “realidad líquida” a través de una alfabetización crítica de lo audiovisual, los *mass media* y las redes sociales.
- Se trata de pasar de ser personas receptoras a convertirnos en productoras, que desarrollen conocimiento compartido, apropiación pública y aumento de espacios de producción cultural y multimedia libres.

Contenidos

¿Desde qué conocimientos? ¿Cuáles priorizamos? ¿Qué nuevas narrativas generamos? ¿Qué herramientas para comunicaciones *otras*? ¿*Sentipensantes*, emocionales...?

- Comunicamos para conectar de manera personal, directa, desde el día a día, conectando realidades y experiencias de vida. Hemos de recuperar el mensaje ilusionante que incorpore otras voces que vienen de realidades, visiones y territorios diferentes (enfoque interseccional).
- Debemos escuchar, utilizar una comunicación horizontal, teniendo en cuenta a las protagonistas de la misma.
- Acompañar además de comunicar.

- Incorporar otras narrativas y otros enfoques: intergeneracional e interseccional. Hacer realidad una comunicación bidireccional.
- Comunicar para hacer frente a los discursos de odio.
- Es deseable profundizar en el trabajo con los medios de comunicación tradicionales y alternativos.
- En relación con las comunicaciones internas es importante tener en cuenta los cuidados, trabajando por generar estructuras organizativas democráticas, identificando los mecanismos excluyentes.

Educación en el ámbito formal

¿Qué contenidos y conocimientos priorizamos? ¿Qué herramientas y canales utilizamos?

- Para una auténtica motivación, es esencial trabajar sobre necesidades reales del entorno y la comunidad, sobre los problemas socialmente relevantes articulados con la realidad socio-política, que provoquen hacer pensar y hacerse preguntas. Los contenidos curriculares no sólo deben recoger contenidos conceptuales, sino también valorativos y que trabajen la educación emocional. Este enfoque educativo debe formar parte del Proyecto Educativo de Centro. En este sentido, las acciones puntuales en los centros fomentan que se tienda a dejar en manos de “especialistas” la tarea de enfocar el trabajo docente desde la perspectiva de temáticas socialmente relevantes.
- Se constata que no usamos los mismos canales que la juventud. Es necesario tener en cuenta la realidad socio-cultural y del aula, utilizando unos canales y lenguajes próximos para que realmente se dé la comunicación.
- Debemos desarrollar un trabajo con el profesorado que tienda a equipos y proyectos estables frente a una excesiva especialización (sobre todo en educación secundaria), que aísla en compartimentos estancos los departamentos didácticos e impide la colaboración.
- Para una participación real hay que dar voz al alumnado. Es necesario una democratización de los centros educativos, dando mayor protagonismo al alumnado y, en general, a la comunidad educativa.
- Se constata que se necesita un cambio en el sistema educativo, dando cabida a la emoción, la acción-compromiso y una articulación en el curriculum de las prácticas sociales desde la perspectiva feminista y ecosocial, potenciando las redes comunitarias entre educación formal y no formal.

Tercer momento Amenazas de contexto y propuestas para afrontarlas

- ☉ **Propuesta de trabajo:** tras un periodo de reflexión individual, se plantea identificar las amenazas y elementos de contexto global a los que nos enfrentamos, y buscar de manera colectiva propuestas de cambio o alternativas transformadoras.

Amenazas de contexto y propuestas transformadoras para la acción:

Amenazas de contexto	Propuestas transformadoras para la acción
Criminalización de la protesta.	Fortalecer el compromiso colectivo, movilizarse y denunciar, generando redes de apoyo para todas las organizaciones y colectivos.
Aumento de la extrema derecha (discursos de odio, xenofobia, machismo). Miedo, simplificación, lobby comunicativo muy poderoso, desinformación, sobresaturación.	Crear incertidumbres liberadoras. Actuar en los entornos cotidianos con formas de comunicación más cercanas. Llegar a consensos sobre líneas rojas ideológicas y no blanquear los discursos. Recuperar la memoria histórica.
Superación de los límites del sistema y la naturaleza.	Decrecimiento impulsado por políticas públicas. Creación de narrativas alternativas, ilusionantes y cercanas. Consumir economía circular y reaprender a vivir de una manera más lenta y placentera sin necesidad de consumir <i>tantísimo</i> y sin cargarnos el planeta.
Crisis climática.	Reconexión y apego al territorio, búsqueda de referentes locales.
Precarización de la vida (crisis de cuidados).	Incorporar la salud mental y la diversidad funcional a la propuesta de educación para la transformación social.
Desmovilización social.	Utilizar el cine, las artes plásticas y la cultura. Realizar más proyectos de aprendizaje-servicio. Educación crítica para la transformación social.
Desmantelamiento de la cooperación (retroceso de las políticas públicas de cooperación).	Promover una relación horizontal entre todxs lxs actorxs de la cooperación. (administraciones y organizaciones de sociedad civil).
Masificación de espacios urbanos y vaciamiento de espacios rurales.	Oportunidad para construir alternativas sostenibles que pongan la vida en el centro. Valorizar el trabajo y el tipo de vida del campo.
Apropiación de nuestro discurso por el sistema capitalista y usurpación del lenguaje.	Lograr sacar del mercado los bienes básicos que sostienen la vida llevando el bien a la comunidad.

¿Qué expectativas se han cumplido?

- Compartir.
- Aprender, conocer.
- Recoger debates en relación a la educación para la transformación social y poder llevarlos para nuestros espacios laborales y activistas.
- Tomar fuerzas, ilusión.
- Construcción optimista.
- Salir de la burbuja.
- Ver que somos muchas en el camino.
- Reencuentro.
- Alianzas.
- Abrir fronteras.
- Reconstruir ilusiones.
- Generar redes.
- Ideas para promover la acción.





¿Y ahora qué?

¿Y ahora qué?

Amaia del Río e Iris Murillo¹

A modo de cierre, este artículo cruza algunas de las reflexiones que se dieron en el seno de los diferentes espacios del V Congreso de Educación para la Transformación Social con el objetivo de repensarlas desde la propuesta que marcan cada una de las Líneas Estratégicas.

Este encuentro celebrado los días 18, 19 y 20 de noviembre de 2021 en la ciudad de Vitoria-Gasteiz no pretendía alcanzar consensos, sino ofrecer un espacio para el debate entre formas diversas de acercarse a la realidad y su vinculación con el interés de la transformación social. Así, el presente texto recoge –de forma escueta– una diversidad de miradas (acordes y encontradas) y debates (algunos que llegan a consenso y otros inconclusos).

A continuación, recogemos algunas ideas generales que se extraen de los Grupos de creación colectiva (en adelante GCC) y se presentan en conexión con algunos de los aportes de las pensadoras invitadas.

Aunque el concepto de Educación para la Transformación Social se concibe de forma diferente por las personas participantes en este evento, se establecen algunos elementos en común. Por un lado, se pone en valor la importancia de reconocer que la educación es en sí una acción política. Por tanto, no existe educación neutra, ni conocimientos objetivos y universalizables –tampoco los técnicos y/o científicos–. Maria Paula Meneses recuerda que la ciencia –aunque es de interés para la transformación social– es solo una de las formas de conocimiento que coexisten en el mundo. La autora recuerda que la ecología de saberes es una propuesta de justicia cognitiva que pretende combatir la jerarquización de un tipo de conocimiento sobre otro (académico vs. social, científico vs. tradicional, etc.). En este sentido, esta propuesta se basa en el principio de que todo conocimiento es parcial y situado, aunque tenga la ambición de ser universal.

Al hilo de esta idea, Lia Pinheiro recuerda que en el proceso de construcción de conocimiento operan lógicas dicotómicas de clasificación (conocimiento válido versus no válido) de matrices conceptuales y de pensamiento que afectan a aquellas no hegemónicas (por ejemplo, a las filosofías milenarias de *Abya Yala*). Este hecho lleva, por ejemplo, a no reconocer el *sentipensamiento* como propuesta de unidad dialéctica desde la que crear conocimiento.

1 Equipo de Educación de Hegoa.

Los procesos educativos no son impermeables a las relaciones de poder ni al sistema hegemónico, por eso desde los GCC señalan la importancia de reconocer cómo se reproducen los privilegios y el sistema de opresión múltiple. Repensar la educación (dónde sucede, a través de qué tipo de procesos se da, quienes participan) se considera fundamental para avanzar en una educación que construya sujetos políticos que puedan transformar la sociedad.

Se aborda la educación desde todos los ámbitos de actuación; se entiende que los procesos educativos no se limitan a la educación formal, sino que abarcan también la educación no formal e informal. Como apunta Juan José Celorio: “aprendemos en todo tiempo y lugar”. Desde los GCC sí se dialogó de forma específica sobre la educación formal, poniendo el foco de atención en la necesidad de crear comunidades educativas. El concepto de comunidad educativa se interpreta de manera diferente. Mientras que algunas personas lo entienden como una extensión de la educación formal que invita a agentes sociales a participar en el sistema educativo, otras, como Marta Pascual, lo proponen en clara vinculación y armonía con la sociedad en su conjunto.

En cualquier caso, destaca la importancia de una educación contextualizada y apegada al territorio, así como la necesidad de “reforestar el currículo” con otros saberes ausentes y ancestrales.

El aporte de los movimientos sociales contrahegemónicos a los procesos de educación emancipadora fue un asunto de consenso en todos los grupos. Los movimientos sociales, como sujetos protagonistas de luchas, resistencias y rebeldías, hacen educación transformadora a partir de su praxis política.

Por último, cabe resaltar que, como avanzaba Rosalba Icaza, el concepto “descolonización” es también entendido y aplicado de distinta forma por la diversidad de sujetos. Mientras que para los pueblos originarios de *Abya Yala* tiene un sentido político-ético de defensa del territorio-cuerpo-Tierra, la autodeterminación y la autonomía, en el contexto europeo se centra en el esfuerzo por cuestionar la implicación que tenemos en la reproducción de jerarquías raciales en las categorías, disciplinas y pedagogías con las que trabajamos.

A partir de aquí, tratamos de cruzar las reflexiones generadas en los grupos de trabajo de las Líneas Estratégicas con los planteamientos de las pensadoras invitadas.

Cuerpos y territorios

Lia Pinheiro recuerda que el concepto “territorio-cuerpo” es una propuesta de las mujeres indígenas que conforman algunos de los movimientos sociales emancipadores de *Abya Yala*. Esta noción, que enfrenta el paradigma capitalista y la política biocida del capitalismo por expoliación –de los cuerpos de las mujeres

y de la naturaleza-, vincula orgánicamente la defensa del cuerpo con la defensa de los territorios y de los comunes.

En los GCC se aproximaron a este concepto desde distintas miradas, en virtud de la realidad de la que forman parte las participantes (que en ningún caso es la de las mujeres indígenas).

Los dos grupos de esta Línea Estratégica evidenciaron que los procesos educativos no son impermeables al sistema hegemónico (y sus múltiples ejes de opresión/privilegio); a través de ellos aprehendemos y naturalizamos cuáles son los cuerpos normativos y los territorios dominantes. A partir de lógicas binarias y jerárquicas nos enseñan a interpretar los cuerpos y los territorios; el Norte frente al Sur; lo urbano frente a lo rural; lo masculino frente a lo femenino; lo heterosexual frente a la diversidad, etc.

Desde este análisis, los cuerpos y territorios reflejan los múltiples sistemas de opresión (capitalista, heteropatriarcal, colonial, biocida...) de forma estrechamente vinculada. El modelo neoliberal nos educa en la existencia de cuerpos subalternizados que deben ser explotados para mantener el *statu quo*, al igual que nos enseña a comprender la naturaleza como un cúmulo infinito de recursos disponibles para su uso extractivo. El sistema capitalista normaliza la explotación de las vidas y las pone al servicio del mercado (los intereses económicos prevalecen sobre las necesidades y ciclos vitales). Aprendemos cuáles son las identidades hegemónicas (cisheteronormativas) e interiorizamos el sistema racista y colonial (normalizando jerarquías raciales basadas en el pasado colonial y presente neocolonial).

Ambos espacios –el cuerpo y el territorio– se presentan a menudo de forma desvinculada, invisibilizando su interconexión e interrelación. Así, una de las problemáticas detectadas en los procesos educativos es precisamente la desconexión con el territorio. En esta línea y en el ámbito de la educación formal, Marta Pascual menciona la necesidad de que la escuela actúe sobre la realidad y los problemas de cada territorio, superando la *zona de confort* que implica entender la educación como una mera transferencia unidireccional y preestablecida de conocimientos teóricos.

Uno de los grupos recuerda que “habitamos cuerpos en territorios concretos” y, por tanto, hablamos desde cuerpos que están situados. Los conocimientos que producimos y reproducimos están moldeados tanto por el contexto como por la subjetividad que nos caracteriza, lo que se ha denominado “conocimiento situado” (Donna Haraway, 1991). Rosalba Icaza recuerda la importancia de entender el cuerpo como memoria, que –de acuerdo a las teólogas feministas afro-diaspóricas– se trata de una concepción que establece el cuerpo como mediador de una pluralidad de temporalidades (es decir, que el concepto “cuerpo” no implica solo lo que representa en la actualidad, sino que hay que leerlo desde su relación con lo que le precede, con la ancestralidad que lo envuelve, con la

Tierra). En este sentido, la autora afirma que el conocimiento tiene un origen geohistórico y corpo-político específico.

Estas ideas conducen necesariamente a reconocer que nuestro conocimiento está condicionado y es siempre parcial. Sin embargo, esta parcialidad –lejos de invalidarlo– pone en valor la no neutralidad del conocimiento y reconoce las ausencias (lo que no vemos, entendemos o concebimos), lo que posibilita una apertura suficiente para indagar en otros saberes. Teniendo en cuenta que el paradigma de interpretación dominante jerarquiza los saberes, esta apertura resulta esencial para avanzar hacia un diálogo de saberes horizontal y alcanzar la utópica ecología de saberes que menciona María Paula Meneses.

Aunque los GCC señalan que los procesos educativos son, a menudo, reproductores del sistema hegemónico, también destacan su potencial transformador; su capacidad para generar resistencias y disidencias que nacen y se mueven en lo social y lo comunitario. La educación transformadora reivindica la urgente comprensión de que nuestras vidas y nuestro futuro está ligado al de las otras y al de la comunidad (interdependencia) y que formamos parte de un ecosistema (ecodependencia), evidenciando la inherente relación entre el cuerpo y el territorio.

El sujeto político, analizado desde el cuerpo, orienta el debate hacia la cuestión de las identidades. La interseccionalidad muestra que estas se configuran sobre categorías biosociales, culturales, económicas... sustentadas por los ejes de privilegio/opresión que el sistema hegemónico establece. Esas categorías (que engloban aspectos como el acceso a la educación, la racialización, el capacitismo, la clase social, la identidad sexual y de género y un largo etcétera) son aprehendidas por las personas logrando “naturalizar” los privilegios. Dicho de otra manera, se logra instaurar la desigualdad como “lo normal”. Así, las opresiones se vuelven espacios de resistencia donde enseñar y aprender a combatir lo normativo, lo “naturalizado” y lo hegemónico.

Construcción comunitaria

Existe un proceso de individualización por el que hemos aprendido a ver, analizar y actuar sobre el mundo en base a nuestro interés particular. Marta Pascual denuncia la imposición de un modelo cultural que renuncia a pensar en el bien común, malversando el concepto de derechos y vinculándolo al disfrute de servicios y bienes de consumo sofisticados.

Frente a esta “filosofía del yo” resulta imprescindible revertir el proceso de individualización a través de estrategias educativas que desde lo social, político, cultural, económico... nos permitan construir, en la búsqueda del bien común, sociedades deseadas (en términos de justicia, sostenibilidad y diversidad).

Vivir en comunidad *per se* no implica vivir bajo la perspectiva comunitaria puesto que esta implica una toma de conciencia y una participación activa del sujeto dentro de la comunidad de la que forma parte y junto a la cual quiere construir (sentido de pertenencia). La construcción comunitaria –como concepto– comprende un proceso encaminado a fortalecer la comunidad y crear un proyecto social basado en entornos justos, equitativos, sostenibles y de cuidado en los que desarrollar vidas dignas y felices.

Los diferentes grupos manifestaron la pérdida de ese sentido de comunidad, sobre todo en las sociedades enriquecidas, y la importancia de resignificar lo comunitario, es decir, la necesidad de educar y educarnos sobre lo que es e implica vivir en comunidad.

La noción de comunidad también es un objeto de debate en los GCC. Se cuestiona, por un lado, qué o quiénes forman parte de la comunidad (por ejemplo, si el medio ambiente debe entenderse como parte intrínseca de la comunidad) y, por otro lado, el papel del Estado y las instituciones (si debieran ser centrales o no). Frente a este último aspecto existen opiniones encontradas. Hay quienes expresan la necesidad de acercar lo institucional y lo social (reivindicando, por ejemplo, la figura de agentes educadores en el sistema educativo) y quienes creen que esto supondría una institucionalización de lo comunitario. Desde esta última perspectiva se interpela para que el papel de las instituciones en los procesos de construcción comunitaria sea subsidiario.

Los grupos señalan que la construcción comunitaria debe entenderse como un proceso no exento de conflictos, puesto que en el seno de la comunidad también se pueden reproducir relaciones de poder. Para enfrentarnos a esta posibilidad, se menciona la necesidad de “cultivar la cercanía y gestionar las distancias” a través de mecanismos que permitan una participación real (no instrumental), abierta, horizontal y dialogada con quienes son parte de la comunidad. En este punto es vital crear espacios de participación ciudadana y aprender de una pedagogía del conflicto que permita gestionar los problemas.

Quiénes son los sujetos políticos que participan en la construcción comunitaria y cómo participan es una cuestión central. Los sujetos subalternizados deben liderar sus reclamos y trasladar al ámbito público sus intereses de manera que se revelen sus opresiones y puedan indagar en la causa que los genera.

La identificación de los problemas que existen en una comunidad, la categorización que reciben (si son prioritarios o no), así como las estrategias para atajarlos están condicionadas por diferentes formas de entender la realidad, analizarla y actuar sobre ella, es decir, por la diversidad de planteamientos y perspectivas que conviven en una comunidad. Sobre este aspecto señalan la importancia de establecer propósitos comunes que permitan consensos (acuerdos de mínimos, al menos).

Las crisis se convierten en oportunidades para expandir iniciativas populares y de movimientos sociales. Son momentos de inflexión que permiten la movilización

ciudadana. Resulta importante diseñar estrategias para evitar que las experiencias que se generan en momentos de crisis se evaporen a medida que transcurre el tiempo. De esta manera, es fundamental consolidar estos esfuerzos y que sirvan como motor de cambios estructurales.

Al abordar las relaciones de poder en los procesos de participación, se llama la atención sobre el poder de los liderazgos y la necesidad de desaprender las eróticas del poder para combatir las dinámicas verticales y de autoridad. Asimismo, se señala el reto de asegurar la participación de todas las personas, incluidas aquellas que, por su contexto, su situación particular o por razones estructurales, tienen mayores dificultades. Este es un desafío importante puesto que la construcción comunitaria será popular, justa y diversa cuando se pueda ejercer en condiciones de horizontalidad y diálogo.

A corto plazo también se detectaron otros retos. Desde el interés educativo destacamos: la (re)educación en lo comunitario vinculado a la justicia social; la utilización de estrategias de comunicación que permitan situar el interés por la participación en procesos comunitarios; la asunción de pedagogías *otras* para combatir el individualismo y la meritocracia; el aprendizaje de la participación como estrategia para ser y conocer; la expansión de la cultura comunitaria, etc.

Aprendizaje anticipativo

Esta forma de aprendizaje requiere imaginar futuros vivibles; construir imaginarios colectivos sobre futuros utópicos deseados que marquen el horizonte y faciliten crear estrategias presentes de transición hacia ellos.

Cuando pensamos en el futuro que queremos, según uno de los GCC, a veces lo hacemos desde visiones imposibles e ingenuas, pero deseadas y, por tanto, necesarias para proyectar sueños desde los cuales pensar cómo modificar la realidad actual y caminar hacia la realidad que queremos. El ejercicio de imaginar futuros utópicos es un primer paso, quimérico pero imperioso, que nos conecta con una sociedad futura más armónica entre las propias personas y entre estas con la naturaleza. Un mañana donde predominen formas de relación basadas en el respeto y el cuidado, rechazando lógicas mercantilistas, muy competitivas e individualistas.

Desde uno de los grupos recuerdan que “hablamos de imaginar en colectivo estrategias más esperanzadoras para educar en la incertidumbre liberadora”. Actualmente, enfrentamos incertidumbres de futuro que nos plantean tres retos. El primero, medirnos con el miedo a afrontar las crisis y los desafíos de un mundo donde los propios ecosistemas están en peligro por la influencia de la humanidad (antropoceno). El segundo, implica medirnos con las limitaciones cuando formamos parte de una cultura que niega los límites ecosociales (tanto de la naturaleza como de lo social). El tercero, imaginar el futuro que queremos y

abordar la incertidumbre desde la complejidad. En este último punto, los grupos destacan los escasos recursos disponibles para imaginar devenires lejanos (nos cuesta imaginar futuros más allá de estereotipos).

Frente al miedo a enfrentar los problemas ecosociales que estamos generando (principalmente desde el Norte global), las visiones más conservadoras proponen visiones de futuros distópicos en los que reine el caos (sálvese quien pueda). O, en su defecto, visiones que invitan a dejar en manos de “las autoridades”, la ciencia y/o la tecnología la búsqueda de soluciones a los problemas del planeta (parálisis social). Isabelle Stengers, que denomina a estas estrategias “alternativas infernales”, denuncia cómo estas presentan disyuntivas binarias que justifican políticas desiguales, deshumanizantes y contrarias a la vida (“si no recortamos las ayudas, el sistema se cae”, “si no reforzamos las fronteras, nos invaden”). La educación desde el aprendizaje anticipativo tiene que ser capaz de generar alternativas en contraposición a estas visiones.

En el ejercicio de enfrentar estos futuros distópicos y construir los nuestros futuros utópicos es necesaria una mirada crítica y situada para establecer “el suelo” desde el que pensar y actuar. Es esta perspectiva la que nos permite construir futuros vivibles.

Al hacer ese análisis crítico de la realidad, no podemos olvidar la importancia de (re)pensar nuestros privilegios porque estos reproducen el sistema que queremos combatir. A partir de esa revisión, podemos empezar a concretar nuestros compromisos para caminar hacia esos futuros deseados cuestionándonos a qué estamos dispuestas a renunciar.

Para salir de ese “camino sin salida” de las alternativas infernales, Stengers propone el “pensamiento especulativo”; aprender a ver lo que se podría hacer hoy, aunque sea algo pequeño, e imaginar qué pasaría si esto se prolongara en el tiempo. Nos invita a pensar en iniciativas que vemos que hoy son posibles y que apuntan a otras formas de vida. Desde los grupos se recuerda la importancia de aprovechar las grietas del sistema y las iniciativas de emancipación que surgen de ellas. Existen alternativas que ya están en marcha y, por tanto, es oportuno partir de lo que ya estamos haciendo (acciones hacia el cambio cultural, el reconocimiento de la diversidad, la economía comunitaria, etc.).

La pedagogía del relato puede ser un recurso interesante para acercarnos a estas alternativas e incluso a otras realidades para aprender de ellas y posibilitar la reflexión sobre el cambio. Asimismo, los GCC señalan la importancia de promover propuestas de aprendizaje anticipativo desde la fantasía y la imaginación en diversos de espacios y formatos –incluyendo el arte, la ciencia, la investigación, etc.– que permitan identificar potencialidades de cambio.

En esta línea se identifica la necesidad de contar con espacios de participación en las comunidades para repensar el futuro que queremos, teniendo en cuenta –entre otros aspectos– saberes que han sido marginados e invisibilizados y la

necesidad de llevar a cabo un trabajo educativo en una “esperanza responsable”. Otra cuestión a destacar es la importancia de pensar las utopías no solo desde lo público, sino también desde lo privado (por ejemplo, repensando la función y configuración de la familia).

Aunque los grupos no llegan a indagar el pensamiento en clave de futuro, sí nos ofrecen este análisis tanto Maria Paula Meneses como Rosalba Icaza. Desde la perspectiva decolonial, ambas autoras proponen reflexiones que no podemos obviar. Maria Paula Meneses recuerda que “la reinención de una co-revisión del tiempo más allá del desarrollo determinista del *cronos* moderno es uno de los mayores retos a los que hay que enfrentarse”. Y es que la comprensión lineal y fraccionada del pasado-presente-futuro no es compartida por todas las cosmovisiones. La pensadora propone volver a un “contexto de *kairós*, donde el pasado, el presente y el futuro no están separados, sino que existen juntos” para permitir una comprensión mucho más rica de la realidad.

Rosalba Icaza, desde la crítica interna a la modernidad, recuerda que la educación emancipadora entendida como la re-constitución ontológica-epistémica-política-afectiva no es un horizonte lineal que pueda segmentarse (y posibilitar así entender el futuro como un tiempo diferente), sino que se da en un tiempo elíptico donde “el pasado es nuestro futuro”.

Esta autora también pone en cuestión el concepto de “incertidumbre liberadora” argumentando que existen formas desiguales en las que se vive dicha incertidumbre; desde los privilegios o desde las opresiones. Recuerda que la incertidumbre, en el lado de la diferencia colonial, fue pérdida y es herida y, desde esa perspectiva, entiende que la decolonización conlleva “desaprender(nos) los horizontes moderno coloniales de futuro y vida”.

Redes, alianzas y comunicaciones otras

Las redes y alianzas son clave para construir estrategias educativas transformadoras. El concepto “redes y alianzas” abarca muy variados significados y no todas las personas le otorgan el mismo sentido. Para muchas personas y entidades, hablar de redes y alianzas evoca principalmente a los movimientos sociales y su capacidad de enredar a organizaciones y colectivos diversos. Sin embargo, en el seno del movimiento de la Educación para la Transformación Social –donde conviven tanto las organizaciones y colectivos que nacen y se mueven en el ámbito de lo social como las que representan a la institución pública– el alcance es otro. Independientemente del sentido que le den unos y otros, el potencial educador de los movimientos sociales es claramente reconocido en todos los espacios y por todas las personas participantes en este congreso.

Marta Pascual recuerda que los movimientos sociales tienen la facultad de fortalecer el músculo comunitario. Así, define como “escuelas de activismo” las

redes y alianzas que se generan en el seno de estos, donde se enseñan prácticas de organización grupal y se construye sabiduría colectiva.

Lejos de idealizar las redes y alianzas, los GCC ponen la atención en la complejidad que caracteriza su trabajo para identificar algunos retos que se mencionan en los siguientes párrafos.

Por un lado, se detecta la importancia de aprovechar las redes y alianzas para trabajar entre personas, organizaciones y colectivos diversos. Resulta preciso diversificar la mirada en las redes y alianzas porque, en ocasiones, se “reutilizan” las mismas perspectivas y herramientas reduciendo el impacto de estas y redundando en lo mismo. En este sentido, se considera indispensable salir de la *zona de confort*, diversificar miradas y estrategias, y perder el miedo a fallar para poder atenuar otro de los retos identificados: la extensión de la participación ciudadana.

Por otro lado, la diversidad en el seno de las redes y alianzas debe ser entendida como una riqueza, pero también como un gran desafío. A menudo los sujetos que las componen (personas, organizaciones, colectivos...) tienen objetivos diferentes e incluso hacen lecturas distintas de los problemas de un mismo contexto y territorio. Para poder llegar a acuerdos mínimos, se considera imprescindible tener claridad en los objetivos, conocer los intereses comunes, así como las formas de alcanzarlos.

Las redes y alianzas posibilitan pensar y trabajar por lo común, a menudo a través de acuerdos de mínimos entre organizaciones que no comparten luchas, pero que posiblemente estén atajando problemas con raíces comunes. Combinar diferentes estrategias de lucha puede potencialmente resultar interesante en tanto que sirve para identificar intersecciones entre opresiones. Poniendo atención a los reclamos que manifiestan la diversidad de organizaciones y colectivos que trabajan en un mismo territorio podemos complejizar el análisis de la realidad, nutrir las luchas y aumentar el impacto.

Siguiendo esta idea, Lia Pinheiro recuerda que los movimientos sociales emancipadores nos enseñan que es posible, por ejemplo, establecer la unidad entre campo y ciudad; que es viable asumir la agroecología como principio y proyecto político también en las ciudades.

Para poder trabajar desde la horizontalidad y crear redes y alianzas sostenibles, es imprescindible atender las relaciones de poder tanto dentro como fuera de estas. Para no reproducir relaciones de poder, a nivel interno es preciso (re)buscar fórmulas para trabajar de forma participada, colaborativa y sostenida; superar los conflictos y; buscar el equilibrio entre lo urgente y el largo plazo. A nivel externo, cabe valorar quiénes no participan y por qué; analizar cuál es nuestro impacto (dónde no llegamos y por qué) y; considerar la posibilidad de sumarnos a otras luchas y articularnos con otras redes y alianzas.

Combatir lo hegemónico no debe ser entendido como una acción externa de las redes y alianzas, sino algo intrínseco. Tiene que reflejarse a lo interno de las organizaciones; tenemos que recuperar o inventar formas de hacer contrahegemónicas. En este sentido, se mencionan algunas tareas urgentes: cuestionar nuestros privilegios; escapar de las formas de trabajo jerarquizadas y no *sentipensadas*; tener en cuenta los cuidados; combatir las formas de liderazgo autoritarias y, en general, despatriarcalizar los espacios.

Se identifican diferentes formas de trabajo patriarcal en el trabajo en red, por ejemplo, en la competencia y disputa por recursos (principalmente económicos). Los GCC consideran que esta forma de trabajo aboca a la precariedad y al fracaso, por lo que resulta urgente pensar en mecanismos para aunar esfuerzos y recursos desde la perspectiva del bien común.

Cuando abordan esta Línea Estratégica en relación al sistema educativo identifican que es necesario mejorar las alianzas entre lo social y lo institucional² y que el sentido, lógicas y valores de la Educación para la Transformación Social deberían ser centrales en dicho sistema.

Rosalba Icaza recuerda que dirigir las demandas de descolonización al Estado (en este caso al ámbito educativo) es entender a este como benefactor del bienestar. Sin embargo, según la autora, existen saberes que –al menos hoy día– no tienen cabida dentro de las instituciones moderno/coloniales y, por tanto, estas no pueden satisfacer.

Por su parte, Lia Pinheiro recuerda que los movimientos sociales subrayan la importancia de crear espacios de formación educativa (en el sentido de la propuesta de la Educación Popular), así como procesos de reflexión-acción-reflexión (principio pedagógico fundamental para una educación crítica).

Al tratar la cuestión de comunicaciones *otras*, el debate se centró en su capacidad para enfrentar la cultura hegemónica y construir una contracultura de resistencia.

Sin negar el potencial de las redes sociales y los medios de comunicación, se puso en valor la necesidad de “recuperar la calle”. Volver a ocupar o crear espacios que permitan otras narrativas (que no siempre llegan desde canales virtuales y que no encuentran dónde ser escuchadas). Se señala la necesidad de impulsar la participación ciudadana como una “repolitización del espacio público”. En esta línea, los GCC exponen el interés de educar para la participación y el pensamiento crítico mediante metodologías activas que hagan de altavoz para las voces silenciadas y marginadas.

2 Como se menciona anteriormente, la institucionalización de las redes y alianzas fue objeto de debate en el seno de los GCC.

Se identifican algunos retos para lograr esa comunicación *otra*. Entre otros, ser capaces de crear un mensaje ilusionante y llegar a sujetos que normalmente no participan en nuestros procesos comunicativos.

El concepto de comunicación se entiende como una estrategia para crear puentes de diversa índole en la sociedad: puentes intergeneracionales, entre ámbitos diversos (por ejemplo, académico y social); entre grupos y colectivos con intereses diversos; etc. La traducción intercultural se convierte en un elemento crucial para generar estos puentes entre lenguajes, canales de comunicación y ámbitos diferenciados.

Comunicar desde posicionamientos y formas contrahegemónicas resulta de especial interés para construir y mantener esas redes y alianzas para el cambio social que se analizan párrafos más arriba. Para generar diálogos horizontales en el seno de estas, pero también para buscar nuevas formas de producir y expandir conocimiento capaz de movilizar a la sociedad.

Una comunicación alternativa resulta estratégica para difundir la estela educativa de las alianzas y redes emancipadoras, por ejemplo: a través de espacios de producción cultural y multimedia libres y contrahegemónicos; mediante formas de comunicación que conectan el análisis de la realidad con las experiencias de vida y; en definitiva, generando una comunicación que, en su forma y contenido, haga frente a los discursos que instala el sistema capitalista, extractivista, heteropatriarcal y colonial.

Agurra

Los aportes extraídos de los diferentes espacios del congreso son un valioso aporte para este ejercicio de repensar colectivamente nuestro actuar educativo, sin embargo, dado que son un compendio de visiones, saberes y sentires plurales –reflejo de la diversidad de personas reunidas en este evento– no pretenden marcar la ruta de la educación emancipadora.

Aunque cada vez tenemos más claro qué modelo queremos enfrentar, seguimos dialogando sobre lo que queremos construir, cómo y con quiénes. Para ello necesitamos una nueva educación. Una educación que reconozca **los cuerpos y los territorios**. Una educación construida desde la **comunidad** y para el bien común. Una educación donde el **aprendizaje anticipativo** nos posicione críticamente. Una educación y **cultura de red y alianzas** donde quepan la diversidad de formas de ser, estar, comunicar y construir otros mundos.



