

Educación para la transformación social: Alternativas para un futuro justo

Acerca de NSI

NORRAG número especial (NSI en inglés) es una publicación de fuente abierta. Busca otorgar relevancia a autores de diferentes países con puntos de vista diversos. Cada número está dedicado a un tema en particular sobre la política global de educación y la cooperación internacional en educación. NSI incluye una serie de artículos concisos de diferentes actores con puntos de vista diversos y con el objetivo de cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, así como también el apoyo y la política en el desarrollo internacional de la educación. El contenido y las perspectivas presentados en los artículos son las de los autores individuales y no representan los puntos de vista de ninguna de estas organizaciones. Asimismo, nótese a lo largo del número especial, el estilo de inglés (británico o americano) puede variar para respetar el idioma de origen de los artículos.

Acerca de NSI Edición Regional en Español

La versión en español de NSI fue preparada por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, en el marco de su cooperación con NORRAG. La editora de la versión en español es Felicitas Acosta, investigadora y profesora de dicha universidad.

Acerca de NORRAG

NORRAG es el Centro de Educación Global del Instituto de Posgrado de Ginebra y es una red de miembros global de políticas internacionales y cooperación en educación y formación. Su mandato principal es coproducir, difundir e intermediar en el conocimiento crítico y fortalecer la capacidad para y con la academia, los gobiernos, las ONG, los organismos internacionales, las fundaciones y el sector privado que informan y dan cuerpo a las políticas y prácticas educativas, a escala nacional e internacional. A través de su labor, NORRAG contribuye a crear las condiciones necesarias para la toma de decisiones más participativas y basadas en evidencias que mejoren la igualdad de acceso y la calidad de la educación y la formación.

Para más información sobre NORRAG, incluido su ámbito de acción y sus prioridades temáticas, visite

www.norrageducation.org

Únase a la red de NORRAG

www.norrageducation.org/norrage-network

Siga a NORRAG en las redes sociales:



Acerca de Universidad Nacional de General Sarmiento

La Universidad Nacional de General Sarmiento es una institución de educación superior cuya misión es la creación, la construcción, la enseñanza y la comunicación de conocimientos de manera crítica y democrática a partir de sus actividades principales: la formación, la investigación, la promoción del desarrollo tecnológico y social y la promoción de la cultura en todas sus manifestaciones. De esta forma se propone contribuir al desarrollo local, nacional, regional e internacional, e intervenir activamente en la realización de una sociedad democrática, justa e igualitaria.



Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Geneva, Switzerland
+41 (0) 22 908 45 47
norrage@graduateinstitute.ch

NORRAG número especial 10 (NSI 10)

Edición en español, abril de 2026

Edición en inglés (original), Octubre de 2024

Edición en español

Felicitas Acosta

Traducción

Alejandra Rogante

Coordinación

Anouk Pasquier Di Dio y Felicitas Acosta

Diseño

Victoria Rojo

NORRAG esta apoyado por



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

Publicado bajo los términos y condiciones de Creative Commons licence: Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003

Educación para la transformación social: Alternativas para un futuro justo

Editores invitados

Frank Adamson, Profesor Asociado de Estudios de Políticas y Liderazgo Educativo, California State University, Sacramento, Estados Unidos

Rezan Benatar, Socióloga, Académica Activa, Estambul, Turquía

Michael Gibbons, Investigador Residente, Escuela de Educación, American University, Estados Unidos

Mark Ginsburg, Investigador Visitante, Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, Estados Unidos

Steven J. Klees, Profesor e Investigador Destacado, Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, College Park, Estados Unidos

Giuseppe Lipari, Doctorando, Sociología y Ciencias Políticas, Scuola Normale Superiore, Italia

Carol Anne Spreen, Profesora Asociada, Educación Internacional, New York University, Nueva York, Estados Unidos

Deepa Srikantaiah, Docente Afiliada, Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, College Park, Estados Unidos

Prólogo

En el contexto de nuestras crisis existenciales contemporáneas, provocadas por el cambio climático, la desigualdad extendida y la erosión de la democracia, nos encontramos en una encrucijada importante. Este número especial de NORRAG, *Educación para la transformación social: Alternativas para un futuro justo*, se propone explorar cómo podemos reimaginar la educación para que esta genere cambios significativos y así logremos sociedades más justas, equitativas y sostenibles.

Los editores invitados –Frank Adamson, Rezan Benatar, Michael Gibbons, Mark Ginsburg, Steven J. Klees, Giuseppe Lipari, Carol Anne Spreen y Deepa Srikantaiah–, quienes son parte de The Alternatives Project (TAP), han reunido artículos que presentan ideas y enfoques diversos que desafían las estructuras e ideologías fundamentales incorporadas en nuestra sociedad, en especial en los sistemas educativos. La riqueza y variedad de las problematizaciones e ideas propuestas se basan en el consenso respecto de la importancia del rol de la educación en la búsqueda de futuros justos y sostenibles, pero solo si reimaginamos e impulsamos una reforma de los sistemas educativos actuales. Tal como señalan los editores, las alternativas que se presentan en esta edición especial destacan la participación, la cooperación, la solidaridad, la conciencia ecológica, la integración del arte y el bienestar.

Estos artículos, que nos traen casos diversos de todo el mundo, desde Brasil hasta Sudáfrica, y que cubren temas que van desde los sistemas de saberes indígenas hasta la educación en situaciones de conflicto y emergencia, señalan que la educación puede ser un fuerte espacio de resistencia y activismo cuando se trata de pedagogías alternativas, conocimiento decolonizado y formas de ser indígenas. También reconocen que la educación puede ser una herramienta para luchar contra la opresión, para recuperarnos de los legados coloniales y para ayudar a grupos marginalizados a definir sus propios futuros. Con el fin de

reimaginar y reformar la educación, estos textos nos invitan a reconsiderar los sistemas económicos actuales, responder al cambio climático, promover la justicia social, implementar nuevos modelos educativos y vincularnos con los jóvenes, entre otras acciones.

Y, por sobre todo, los 14 artículos de esta edición especial demuestran una y otra vez que no hay un único camino hacia la reforma educativa. Los cambios significativos deben anclarse en las historias, culturas y necesidades concretas de los contextos locales. Por lo tanto, las alternativas que cada texto explora son diversas y reflejan las complejidades de los desafíos educativos en contextos que son singulares. Ahora más que nunca, es fundamental explorar soluciones educativas innovadoras frente al cambio climático, la desigualdad social y la incertidumbre política. Los más de cien resúmenes que recibimos para la convocatoria abierta de este número especial reafirman la importancia y lo oportuno de este tema. Aunque esta edición permite vislumbrar las posibilidades de cambio por medio de la educación, no es una lista exhaustiva de alternativas.

Además, la educación solo puede ser transformadora cuando otros cambios económicos, sociales y políticos acompañan, tal como los editores han señalado. Ya sea que se esté de acuerdo o no con las alternativas analizadas en esta edición especial, cabría pensar que existe un consenso respecto de que la educación puede y debe generar cambios potentes. Entonces, los invitamos a explorar las alternativas aquí presentadas, a seguir este [diálogo](#) y a ponerse en marcha para alcanzar futuros nuevos, sostenibles y justos.

Agradecemos profundamente a los editores invitados, a los autores, a los revisores y al equipo de edición, quienes dedicaron su experiencia y tiempo a este número y, lo que es más importante, les agradecemos a ustedes, los lectores, la curiosidad y el interés activo por las ideas que aquí presentamos.

Chanwoong Baek

Directora Ejecutiva de NORRAG
Profesor Asistente
Geneva Graduate Institute

Moir V. Faul

Directora Ejecutiva de NORRAG
Profesora e Investigadora Senior
Geneva Graduate Institute

Introducción a la edición en español

Felicitas Acosta Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina y NORRAG

felicitas.acosta@graduateinstitute.ch

NSI 10 se centra en una pregunta central para el debate educativo global: ¿puede la educación contribuir a transformar sociedades que enfrentan simultáneamente crisis climáticas, desigualdades estructurales, autoritarismos resurgentes y el agotamiento de los modelos de desarrollo dominantes? La respuesta del Proyecto Alternativas (TAP), que anima este número, es afirmativa, pero con una condición: la transformación educativa requiere alternativas que no se limiten a ajustar el sistema existente, sino que lo cuestionen en sus fundamentos. Para distinguir entre unas y otras, los editores retoman la noción de André Gorz de “reformas no reformistas”: aquellas que desafían las estructuras de poder en lugar de reproducirlas.

La edición regional de este número busca situar esa discusión en el contexto de América Latina. La región tiene una larga trayectoria en el desarrollo de la escolarización que puede leerse en distintas olas: las escuelas religiosas de la colonización europea; la formación de los sistemas educativos nacionales modernos durante la segunda mitad del siglo XIX; la primera extensión de la escolarización a comienzos del siglo XX; la expansión de la educación secundaria a partir de la posguerra con los mecanismos de planificación impulsados por Naciones Unidas y las fundaciones estadounidenses; y la consolidación de la escolarización hasta el nivel universitario, coincidente con las reformas neoliberales de los años noventa, asociadas a mecanismos como la privatización, la estandarización, las pruebas internacionales de evaluación y los condicionamientos de los organismos financieros internacionales, algunos de los cuales este número examina críticamente. Esa trayectoria incluye también expresiones educativas vinculadas con la transformación social, de las que la propia extensión de la escolarización es parte, pero que se expresaron con particular fuerza en los movimientos indígenas y sociales desde los años treinta, en la pedagogía de Paulo Freire y en la educación popular en los sesenta y setenta y en los debates sobre interculturalidad y las experiencias alternativas entre fines del siglo XX y principios del XXI. A lo largo de este proceso, los discursos y prácticas de circulación transnacional se combinaron con configuraciones socioculturales particulares, dando lugar a hibridaciones que, en muchos casos, incorporaron elementos contestatarios, lo que da cuenta del carácter productivo de la región respecto del diseño de la educación. Ese doble carácter –experiencias alternativas propias y disputas con el orden dominante–, así como la tensión entre recepción y producción situada, son parte

constitutiva de la historia educativa de la región y ofrecen un marco para leer este número de manera más productiva.

Por ello, para esta edición regional, se seleccionaron artículos de la versión original en inglés por su especial pertinencia para los países de habla hispana, en particular para los de América Latina. A ellos se suman dos artículos inéditos, elaborados especialmente: uno de Carlos Ornelas sobre escuelas democráticas en México y otro de Felicitas Acosta, que cierra el número.

La Parte 1, dedicada a visualizar alternativas sociales, incluye la contribución de Miriam Lang (Ecuador), quien, desde la Universidad Andina Simón Bolívar, desarrolla la noción de alternativas multidimensionales y multiescalares en el pluriverso. Se trata de uno de los marcos conceptuales producidos desde el pensamiento crítico latinoamericano para pensar qué significa construir alternativas que no reproduzcan el paradigma dominante. La sección se completa con el artículo de Steven Klees sobre la abundancia de alternativas disponibles, en contraposición a la expresión “no hay alternativa” del neoliberalismo.

La Parte 2, sobre reimaginar la escolarización, recupera dos experiencias de la región. Gustavo Fischman analiza el legado de la Escuela Ciudadana en Brasil, un proyecto de educación democrática que durante décadas ha cuestionado los moldes de la escolarización convencional. Carlos Ornelas (México) examina las escuelas democráticas en México, experiencias que encarnan varias de las características que el NSI 10 atribuye a las alternativas genuinas: participación, cooperación, vínculo con la comunidad.

La Parte 3, sobre educación postsecundaria, incorpora la experiencia de la Alianza de Ecoverdades, presentada por Udi Mandel, Kelly Teamey y Gerardo López Amaro. Esta red de instituciones de educación superior alternativas, con presencia en América Latina, propone un aprendizaje orientado al crecimiento mutuo y a una relación diferente con el territorio y el conocimiento.

La Parte 4, que sitúa la educación no formal en el centro, incluye dos artículos. El de Gary Anderson, Dipti Desai, Ana Inés Heras (Argentina) y Carol Anne Spreen analiza los bachilleratos populares en Argentina, experiencias surgidas de los movimientos sociales que articularon la lucha por la edu-

cación con la lucha por el trabajo y el cambio social como respuesta a la crisis económica, política y social. El artículo de Amanda Blewitt sobre la educación artística urbana en Honduras como forma de resistencia no violenta amplía lo que puede significar educar en contextos de violencia y exclusión.

La Parte 5, sobre saberes indígenas y justicia epistémica, incluye el artículo de María Balarin (Perú) y Lizzi Milligan, que sitúa la justicia epistémica en el centro de las transformaciones educativas. Este texto se inscribe en una discusión que en América Latina tiene historia propia: los debates sobre interculturalidad y decolonialidad, y los conflictos sin resolver sobre el lugar de los conocimientos no hegemónicos en los sistemas educativos. Se complementa con el artículo de Nkosana Sithole kaMiya sobre la desarticulación de la violencia epistémica en el currículum universitario de Sudáfrica, una experiencia que plantea problemas comunes a los de la región.

La Parte 6, sobre la respuesta a la crisis climática, incorpora el análisis de Aahana Ganguly sobre una pedagogía popular para la acción climática en los Sundarbans de la India. La experiencia que describe –educación ambiental enraizada en comunidades que viven la crisis climática como condición del presente– encuentra referentes concretos en el Amazonas, el Chaco, el litoral caribeño y los Andes y la Patagonia.

La Parte 7, sobre educación en contextos de conflicto y emergencia, incluye la contribución de Yesid Páez sobre pedagogías orientadas al futuro en Colombia. Colombia lleva décadas construyendo una paz que los sistemas educativos deben acompañar sin reducirse a instrumentos de reconciliación administrada. En un escenario creciente de conflictos bélicos,

el análisis de Páez plantea preguntas pertinentes para otros países que vuelven a poner la educación en emergencias, un tema ya tratado en el NSI 02 de NORRAG, en el centro.

La Parte 8, sobre educación para la liberación, reúne, en el artículo de Mario Novelli y colaboradores —entre ellos, Patrick Kane, investigador radicado en Cali—, un análisis de los movimientos sociales como espacios de producción de conocimiento pedagógico. En América Latina, los movimientos sociales no solo han luchado por transformar la educación; también han educado en el acto de organizarse. Esa tradición —de los sindicatos docentes a los movimientos campesinos e indígenas— es el contexto en el que este artículo adquiere una dimensión adicional.

La Parte 9 cierra el número con dos artículos. El primero es una contribución inédita de Felicitas Acosta que examina la formación docente y el lenguaje de la educación como dimensiones centrales para pensar los futuros educativos desde América Latina. El segundo es el artículo de Michael Apple sobre las tareas del académico/activista crítico, que ofrece orientación a quienes trabajan en la intersección entre la producción de conocimiento y la transformación social.

Esta selección busca leer el NSI 10 desde la región, no como receptora de marcos elaborados en otros contextos, sino como parte activa de los debates que este número convoca. América Latina cuenta con experiencias acumuladas, actores organizados y producciones intelectuales propias sobre educación y transformación social. Por ello, la pregunta que el NSI 10 propone –si es posible articular esos esfuerzos frente al escenario de polícrisis– interpela de manera directa a la región.



NORRAG Special Issue (NSI) se lanzó en 2018 con la intención de ser una publicación de acceso abierto que diera protagonismo a autores de distintos países y con perspectivas diversas. En línea con la estrategia de NORRAG, y buscando tender puentes entre la teoría y la práctica, cada número se centra en los debates actuales que configuran la política educativa global y la cooperación internacional en educación. Los números tienen como objetivo estimular la discusión y presentar distintos puntos de vista sobre un tema; por lo tanto, no representan necesariamente las opiniones de NORRAG como organización ni de su membresía en general.

NSI 01

Movimientos y políticas para el derecho a la educación: promesas y realidades

Editores Invitados: Archana Mehendale y Rahul Mukhopadhyay

NSI 02

Recolección de datos y construcción de evidencia para apoyar la educación en emergencias

Editora Invitada: Mary Mendenhall

NSI 03

Monitoreo global del desarrollo educativo nacional: ¿coercitivo o constructivo?

Editora Invitada: Marisol Vázquez Cuevas

NSI 04

Nueva filantropía y la disrupción de la educación global

Editoras Invitadas: Lara Patil y Marina Avelar

NSI 05

Financiación interna: impuestos y educación

Editor Invitado: David Archer

NSI 06

Estados de emergencia: la educación en tiempos del COVID-19

Editores Invitados: Will Brehm, Elaine Unterhalter y Moses Oketch

NSI 07

La educación en tiempos de cambio climático

Editoras Invitadas: Heila Lotz-Sisitka y Eureka Rosenberg

NSI 08

El continuum educación, capacitación, trabajo: Vías para la inclusión socio-profesional de jóvenes y adultos

Editores Invitados: Michel Carton y Christine Hofmann

NSI 09

Aprendizajes fundamentales: reflexiones y prácticas actuales

Editor Invitado: Hugh McLean

Además del inglés, todos los NSI están disponibles en ediciones regionales en AR | ES | FR | RU | ZH.

Contenidos

Educación para la transformación social: Alternativas para un futuro justo	10
Frank Adamson, Profesor Asociado de Estudios de Políticas y Liderazgo Educativo, California State University, Sacramento, Estados Unidos	
Rezan Benatar, Socióloga, Académica Activa, Estambul, Turquía	
Michael Gibbons, Investigador Residente, Escuela de Educación, American University, Estados Unidos	
Mark Ginsburg, Investigador Visitante, Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, Estados Unidos	
Steven J. Klees, Profesor e Investigador Destacado, Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, College Park, Estados Unidos	
Giuseppe Lipari, Doctorando, Sociología y Ciencias Políticas, Scuola Normale Superiore, Italia giuseppe	
Carol Anne Spreen, Profesora Asociada, Educación Internacional, New York University, Nueva York, Estados Unidos	
Deepa Srikantiah, Docente Afiliada, Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, College Park, Estados Unidos	
 Parte 1: Visualizar alternativas sociales	 17
01 Alternativas multidimensionales y multiescalares en el pluriverso	18
Miriam Lang, Profesora, Área de Ambiente y Sustentabilidad, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador	
02 ¡TAPAS!	22
Steven J. Klees, Profesor de Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, Estados Unidos	
 Parte 2: Reimaginar la escolarización	 27
03 Escuelas democráticas en México	28
Carlos Ornelas, México	
04 Educación democrática al estilo brasileño: El legado del proyecto Escuela Ciudadana	31
Gustavo E. Fischman, Profesor, Mary Lou Fulton Teachers College; Investigador Principal en Futuros Globales	
Julie Ann Wrigley Global Futures Laboratory, Arizona State University, Estados Unidos	
 Parte 3: Repensar la educación postsecundaria	 35
05 La Alianza de Ecoveridades: Aprender cosmopolíticamente para un crecimiento mutuo	36
Udi Mandel, Enlivened Cooperative, Alianza de Ecoveridades	
Kelly Teamey, Enlivened Cooperative, Alianza de Ecoveridades	
Gerardo López Amaro, Enlivened Cooperative, Alianza de Ecoveridades	
 Parte 4: Situar la educación no formal en el centro	 41
06 Nacidos de la lucha: Bachilleratos populares en la Argentina con/dentro de/contra el Estado	42
Gary L. Anderson, Profesor Emérito, Universidad de Nueva York, Estados Unidos	
Dipti Desai, Profesora, Universidad de Nueva York, Estados Unidos	
Ana Inés Heras, Profesora, Universidad Nacional de San Martín; Investigadora, CONICET, Argentina	
Carol Anne Spreen, Profesora Asociada, Universidad de Nueva York, Estados Unidos	
07 Educación artística urbana como forma de resistencia no violenta en Honduras	46
Amanda Blewitt, Universidad de Carolina del Norte en Greensboro, Departamento de Estudios sobre la Paz y los Conflictos, Estados Unidos	

Parte 5: (Des)aprender de los saberes indígenas y coloniales	51
08 La justicia epistémica en el núcleo de las transformaciones educativas para un futuro justo	52
María Balarin, Investigadora Principal, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú	
Lizzi O. Milligan, Profesora de Educación y Justicia Social Global, Universidad de Bath, Reino Unido	
09 Desarticular la violencia epistémica: Una agenda para la justicia social decolonial en el currículum de la educación superior de Sudáfrica	57
Nkosana Sithole kaMiya, Universidad de Witwatersrand, Sudáfrica	
Parte 6: Responder a la crisis climática	61
10 Una pedagogía popular para la acción climática en los Sundarbans de la India	62
Aahana Ganguly, Facultad de Artes y Ciencias, Universidad Azim Premji, India	
Parte 7: Destacar la educación en contextos de conflicto y emergencia	69
11 Pedagogías orientadas al futuro, una respuesta a los desafíos de los conflictos actuales: el caso de Colombia	70
Yesid Páez, Profesor Titular de Educación, Bath Spa University, Reino Unido	
Parte 8: Amplificar la educación para la liberación	75
12 “Laboratorios de aprendizaje”: Por qué importa la educación y el conocimiento de los movimientos sociales	76
Mario Novelli, Universidad de Sussex, Reino Unido	
Birgül Kutun, Universidad de Sussex, Reino Unido	
Patrick Kane, Investigador, Cali, Colombia	
Adnan Çelik, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París, Francia	
Tejendra Pherali, Instituto de Educación, University College London, Reino Unido	
Saranel Benjamin, Investigador Independiente y Codirector Ejecutivo, Mama Cash, Países Bajos	
Parte 9: Trazar un camino hacia adelante	81
13 Imaginar futuros educativos justos: la formación docente y el lenguaje de la educación	82
Felicita Acosta, Investigadora Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina y Coordinadora regional de NORRAG	
14 Acerca de las tareas del activista/académico crítico	86
Michael W. Apple, Profesor de la Cátedra John Bascom de Currículum, Educación y Estudios de Política Educativa, Universidad de Wisconsin, Estados Unidos	

Educación para la transformación social: Alternativas para un futuro justo

Frank Adamson, Profesor Asociado de Estudios de Políticas y Liderazgo Educativo, California State University, Sacramento, Estados Unidos
adamson@csus.edu

Rezan Benatar, Socióloga, Académica Activa, Estambul, Turquía
rebenatar@yahoo.com

Michael Gibbons, Investigador Residente, Escuela de Educación, American University, Estados Unidos
gibbons@emerician.edu

Mark Ginsburg, Investigador Visitante, Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, Estados Unidos
mginsbur@umd.edu

Steven J. Klees, Profesor e Investigador Destacado, Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, College Park, Estados Unidos
sklees@umd.edu

Giuseppe Lipari, Doctorando, Sociología y Ciencias Políticas, Scuola Normale Superiore, Italia
giuseppe.lipari@sns.it

Carol Anne Spreen, Profesora Asociada, Educación Internacional, New York University, Nueva York, Estados Unidos
spreen@nyu.edu

Deepa Srikantaiah, Docente Afiliada, Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, College Park, Estados Unidos
dsrikant@umd.edu

En estos momentos críticos, cuando nuestro mundo se tambalea al borde del desastre, este número especial de NORRAG nos trae esperanza. Hay crisis en múltiples frentes, es decir, una policrisis, y es imperiosa la necesidad de concebir alternativas políticas, sociales, económicas y, en especial, educativas a las prácticas y al pensamiento dominante actual. De eso, entonces, se trata esta edición.

Este número es una iniciativa de [The Alternatives Project](#) (TAP), un colectivo transnacional diverso de académicos progresistas, miembros de sindicatos, activistas de la sociedad civil e integrantes de movimientos sociales preocupados por construir una voz crítica colectiva global centrada en la educación y la transformación social en todo el mundo. TAP propone repensar la educación y la sociedad desde sus fundamentos y a nivel global, y trabaja en pos de ello. A través de esta iniciativa, buscamos

impulsar la construcción de un movimiento que cuestione colectivamente las ideas y políticas hegemónicas sobre la educación y el “desarrollo”. Recurrimos a nuestro trabajo de investigación y a nuestros textos, a las acciones de base, a las campañas de sensibilización y a distintos proyectos para conectarnos con quienes construyen alternativas.

Conformado en 2019, el proyecto TAP primero elaboró una declaración –o un manifiesto, podría decirse– con el título “Justicia educativa para la transformación social: un marco de acción” (ver más abajo). Tradujimos la declaración a doce idiomas y, hasta la fecha, hemos reunido más de 500 firmas individuales y 35 firmas de organizaciones de todo el mundo. Presentamos aquí una versión ligeramente actualizada, que sirve como acertado comienzo para esta edición especial.

Desde ya, los invitamos a visitar nuestro sitio web y firmar la declaración original.

Declaración de The Alternatives Project

Nosotrxs, lxs abajo firmantes, creemos que los arreglos sociales, económicos, políticos y educativos actuales reproducen relaciones de poder que generan profundas desigualdades y que, a la larga, amenazarán la vida en el planeta. Defendemos las pedagogías alternativas y los sistemas educativos justos y regeneradores que apoyarán las transformaciones sociales que necesitamos para crear un mundo más rico, más equitativo y sostenible.

Las crisis globales, coexistentes e interrelacionadas, están empujando a la humanidad y al planeta viviente hacia el colapso político, social, económico y ecológico. Estas crisis, que se ven en la pandemia mundial de coronavirus, las desigualdades estructurales, la brutalidad policial y el racismo, el patriarcado que ha echado raíces, el caos climático acelerado y la amenaza constante de guerras, son impulsados globalmente por el capitalismo y el militarismo. Debemos aprovechar este momento histórico único para concebir y cambiar radicalmente la educación pública como punto de entrada para transformaciones más profundas que construirán la solidaridad humana y la cooperación y pondrán fin al racismo, el patriarcado y el capitalismo. Rechazamos la noción de que la prioridad de la educación es construir “capital humano”. Afirmamos que las prioridades de la educación deben incluir ecosistemas regeneradores y una mayor justicia social para las generaciones actuales y futuras. Esto requiere la creación de sistemas educativos justos, que solo podemos lograr como parte de una lucha más amplia por la transformación social en todas las demás esferas, especialmente en la economía y en la política

Las luchas progresistas son necesarias para formar nuevos contratos sociales que sirvan a los intereses colectivos de muchos, en vez de a los intereses propios de unos pocos. La historia humana refleja una serie de transiciones sociales complejas e interrelacionadas, moldeadas por las relaciones de poder: del agrarismo a la industrialización, pasando por la conquista colonial, las dictaduras autoritarias, el poscolonialismo, la globalización neoliberal y las revoluciones digitales, y la colusión entre el capitalismo de vigilancia y el estado de seguridad nacional que vemos hoy. Cada nueva clase dominante produce una ideología que perpetúa su dominio, justifica las desigualdades que invariablemente crea y fomenta el pesimismo de que no hay posibilidad de cambiar las cosas. Estas hegemonías ideológicas casi siempre implican la adhesión a supuestos jerárquicos y concepciones binarias rígidas y crean sistemas educativos que las refuerzan: humano/no humano, hombre/mujer, mente/cuerpo, secular/espiritual, superior/inferior, urbano/rural, nosotros/ellos; asumen así el derecho de

conquista y de explotar el mundo natural y todas las especies vivientes. Los populismos contemporáneos autoritarios, nativistas, patriarcales y coloniales de colonos que emergen en todo el mundo a raíz de la globalización y el aumento de las migraciones debido al conflicto y al cambio climático agudizan estas oposiciones binarias y provocan inseguridades sociales para fortalecer su control.

Hoy en día, los sistemas educativos de todo el mundo se han forjado en la mentalidad del capitalismo neoliberal y las ideas de eficiencia, tasa de rendimiento, elección, competencia y crecimiento económico. Esta ideología otorga a las corporaciones supranacionales adineradas y a los multimillonarios un poder desenfrenado para redefinir la economía global y los sistemas políticos nacionales, perpetuando la actividad económica extractiva basada en el carbono y dando como resultado un consumo sin restricciones y la degradación crítica de los ecosistemas. Organizados de esta manera, los sistemas educativos sirven para reforzar y legitimar la desigualdad social, la segregación y la estratificación dentro y entre naciones. Sin embargo, por mucho que refleje las hegemonías predominantes, la educación es también un lugar fundamental de resistencia. Los estados autoritarios, sabiendo muy bien que la educación puede ser una fuerza de transformación, actúan rápidamente para utilizarla como una herramienta para garantizar el cumplimiento y el control.

En consecuencia, para muchxs niñxs y jóvenes, este mundo es sombrío. La calidad de la educación que reciben está cada vez más segmentada por la situación socioeconómica y la ubicación geográfica de sus familias. La educación está cada vez más organizada en mercados competitivos que crean y afianzan desigualdades de raza, clase y género, donde los proveedores y contratistas privados, así como lxs profesorxs y estudiantes compiten y se clasifican usando pruebas estandarizadas y eficiencia de costos: un modelo de educación mercantilizado financiado a través de presupuestos públicos limitados, que se centra en parámetros de resultados, la formación de capital humano y la tasa de rendimiento económico, y la relación calidad-precio. Este modelo refuerza el excepcionalismo humano, el prejuicio racial y la supremacía blanca, la denigración de la diferencia, la legitimación de las desigualdades económicas y políticas, el hiperindividualismo, el crecimiento económico desenfrenado, una recepción acrítica de la retórica publicitaria y el cumplimiento de un régimen autoritario. Una consecuencia es la extraña contradicción de que la población más educada en la historia de la humanidad está provocando colectivamente el colapso ecológico de los sistemas del planeta viviente, un acto de suicidio colectivo y ecocidio.

Durante los últimos treinta años, la promoción sostenida de la sociedad civil y los sindicatos de la educación impulsó al

mundo a abrazar el derecho a la educación y la aspiración de la educación para todos: la escolarización obligatoria se ha expandido a niveles de escala sin precedentes, involucrando a casi dos mil millones de niños cada día. La mayoría de las familias saben ahora que completar entre ocho y doce años de escolaridad es esencial para el futuro de sus hijos, y la mayoría de los gobiernos aceptan que brindar educación pública gratuita a todos los niños y jóvenes es una política pública sólida. Pero no estamos ni cerca de lograrlo. En parte, las injusticias estructurales más amplias causadas por las últimas cuatro décadas de fundamentalismo de mercado han provocado una infrautilización sostenida del sector social y han menospreciado toda actividad del gobierno como “ineficaz” y “derrochadora”. En consecuencia, el financiamiento de la educación ha sido lamentablemente inadecuado y se requiere –y es posible– mucho más financiamiento, tanto de los gobiernos nacionales como de las organizaciones internacionales bilaterales y multilaterales.

No es que no haya dinero; los gobiernos siempre encuentran dinero para gastar en las fuerzas armadas, la policía, la seguridad y la vigilancia y el bienestar empresarial. Para enfrentar esta ideología, debemos exponer la escasez como un mito y la austeridad como una elección política deliberada para impulsar la agenda de la privatización neoliberal. Si bien los objetivos de gasto en educación reflejan un consenso global, la mayoría de los gobiernos ni siquiera cumplen el objetivo de utilizar el 20% de sus presupuestos o el 6% de su PIB en educación. La comunidad internacional ha prometido durante décadas emplear el 0,7% de su PIB en asistencia oficial para el desarrollo, pero asigna solo una fracción de esta cantidad. Y todos estos objetivos subestiman enormemente la necesidad que existe.

Necesitamos ganar estos argumentos en la esfera pública. El problema va más allá de la financiación. Las instituciones financieras internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), son instituciones neocoloniales que promueven las políticas neoliberales del llamado Consenso de Washington en todo el mundo. El FMI y el BM han tenido un papel importante al influir en la política educativa (y otras políticas sociales). En lugar de apoyar la educación, el FMI en realidad restringe el gasto de los países en la contratación de docentes y otros trabajadores del sector público. El BM pretende ser una fuente de asesoramiento objetivo sustentado en la investigación, pero durante las últimas cuatro décadas ha basado sus recomendaciones en su ideología neoliberal. Ya es hora de que una nueva conferencia de Bretton Woods considere una reforma importante del FMI y del BM.

Llamamos a un cambio radical. Todos los gobiernos deben establecer una educación pública gratuita desde la primera

infancia hasta la educación superior que permita una reevaluación crítica, participativa y democrática de cómo pensamos y actuamos juntos en el mundo. Para brindar educación como un derecho humano se requieren sistemas públicos con todos los fondos necesarios, con una financiación sostenible a través de sistemas tributarios redistributivos progresivos, nacionales y mundiales, y con la asistencia incondicional de la comunidad internacional. Todo diseño curricular debería rechazar activamente la dócil complicidad del consumidor que alimenta el calentamiento global y la catástrofe climática. Con raíces en la comunidad, la educación debe ser culturalmente relevante y promover valores humanistas de antirracismo, antisexismo, solidaridad, cohesión social, empatía, imaginación, creatividad, realización personal, paz, administración ecológica y fortalecimiento de la democracia. Los docentes necesitan autonomía profesional, condiciones de trabajo de calidad y, a través de sindicatos y otras organizaciones, una voz importante en la formulación de políticas. Asimismo, los estudiantes y sus organizaciones representativas también deben tener voz en la toma de decisiones políticas y pedagógicas, con pleno reconocimiento de su derecho a la participación.

El mundo necesita una revisión radical de la educación que ayude a transformar y crear sociedades regenerativas. Esto requerirá un nuevo contrato social que valore el gasto social por encima del gasto militar y de seguridad, y vaya más allá de los estrechos intereses del sector empresarial, las compañías de tecnología educativa, las cadenas de escuelas privadas y otros actores del mercado educativo. Llamamos a revertir el movimiento hacia la privatización de la educación y otros servicios sociales y mantener la lógica empresarial fuera de la educación y la formulación de políticas sociales.

En cambio, nos basamos en las luchas y los aprendizajes de estudiantes y docentes organizados, el movimiento sindical en su conjunto, organizaciones comunitarias democráticas, incluidas asociaciones de minorías, migrantes y refugiados, así como medios de comunicación independientes, organizaciones y profesionales que comparten nuestro compromiso para promover la justicia en las sociedades reales y defectuosas en las que vivimos. Estos grupos ya han desarrollado alternativas para la justicia educativa, incluyendo escuelas y programas de educación no formal que apoyan la soberanía socialista, indígena y negra del siglo xxi, el decolonialismo, el movimiento Black Lives Matter y las pedagogías críticas y abolicionistas.

La justicia en la educación depende del avance de los objetivos relacionados con la justicia en cuatro áreas:

1. Justicia social: Fomento de la educación para la equidad, la transformación y una vida regenerativa

Los sistemas educativos deben reorientarse para abordar las desigualdades e injusticias en sus sociedades, fomentando la justicia racial, de género

y de discapacidad, y modelos de inclusión que enseñarán cómo trabajar colectivamente e impulsarán la transformación de la educación y la sociedad.

2. Justicia climática: Aprender cómo podemos vivir regenerativamente en el planeta

Necesitamos un Nuevo Acuerdo Verde Global y sistemas de educación pública que enseñen la ecología humana y los valores de corresponsabilidad que faciliten esta transformación tanto ahora como en el futuro.

3. Justicia económica: Financiación de la educación y otros servicios públicos en una economía transformada

El sistema económico debe satisfacer las necesidades reales de todas las personas centrándose en la equidad y las oportunidades, no en las ganancias. Esta policrisis debe marcar un cambio fundamental desde el capitalismo hacia la democracia en el lugar de trabajo, y una economía radicalmente redistributiva que priorice impuestos progresivos y una inversión progresiva en servicios públicos para todos, a nivel nacional y mundial.

4. Justicia política: Reformulación del compromiso político a todos los niveles

Necesitamos alejarnos del autoritarismo y el nacionalismo xenófobo. Debemos dinamizar la solidaridad global, cultivar la cooperación internacional y fortalecer los movimientos de base interseccionales globales. Necesitamos desarrollar democracias más inclusivas y participativas a nivel local, nacional y global..

Estas ideas iniciales no apuntan a un espejismo utópico distante; más bien, se basan en los pensamientos y acciones de muchos grupos y organizaciones progresistas de todo el mundo. Nosotrxs, lxs abajo firmantes, consideramos que, para una re-visión radical de la educación y la sociedad, estas ideas son direcciones necesarias para contrarrestar y superar las severas crisis que enfrenta el planeta.

Qué queremos decir cuando hablamos de alternativas

Nuestra declaración y el nombre que elegimos para nuestra organización dejan en claro la necesidad imperiosa de alternativas. El “no hay alternativa al capitalismo (neoliberal)” de Margaret Thatcher”, o TINA, tal como se lo conoció en inglés, estuvo equivocado desde el principio. Claramente, el “hay muchísimas alternativas” de David Bollier, o TAPAS, es más preciso.

Sin embargo, ¿qué constituye en verdad la educación y las “alternativas” sociales? Andre Gorz (1967) acuñó el término “reformas no reformistas” para aludir a las reformas que van más allá de las medidas “reformistas” paliativas que no ponen en cuestión las estructuras opresivas. Esta postura nos

lleva de inmediato a la pregunta: ¿qué alternativas realmente desafían las ideologías y estructuras fundamentales?”

Esa pregunta no tiene una respuesta fácil. Cuando se opera dentro de los paradigmas políticos y económicos dominantes, las reformas son sencillas, aunque casi siempre reproducen las perspectivas dominantes del Norte global. Las reformas se enmarcan dentro de las ideologías dominantes y están limitadas por las relaciones de poder existentes. Es posible simplemente definir objetivos, generar opciones, evaluar el impacto o analizar el costo-beneficio, y elegir la mejor opción. No obstante, desafiar el capitalismo, el patriarcado, el racismo –o sus manifestaciones educativas– no tiene una evaluación del impacto sencilla ni una respuesta única sin que haya un diálogo participativo. Los intereses creados pueden cooptar las reformas, y lo harán. Es más, las estructuras e instituciones actuales suelen resistirse al cambio.

Nuestra convocatoria para la producción de esta edición especial explicaba y señalaba esa postura. Por lo tanto, decidimos no incluir artículos que parecían ser reformistas y que no desafiaban las estructuras existentes de poder e injusticia. No obstante, qué es reformista es una cuestión de criterio. La izquierda progresista, de la cual nos consideramos parte, suele estar de acuerdo sobre la naturaleza de los problemas que enfrentamos, pero a menudo discrepa acerca de las tácticas y estrategias para abordar estos problemas. Entonces, podemos y debemos debatir sobre cuáles son las alternativas verdaderamente transformadoras. Reconocemos que algunos incluso piensan que las alternativas en el área de la educación no pueden ser transformadoras (ver el texto de Le Goliard, en la edición en inglés de este NSI). Sin embargo, no estamos de acuerdo. En nuestra opinión, los artículos que siguen analizan a fondo la educación y otras alternativas que pueden contribuir con la transformación social. Más abajo, aportamos nuestra perspectiva sobre algunos de los valores y características fundamentales de dichas alternativas.

Características de las alternativas

Este número especial trata sobre cómo reimaginar nuestro mundo y estas alternativas ofrecen grandes posibilidades para nuestra imaginación. En un mundo gobernado por la hegemonía neoliberal, los ejemplos que muestran distintas visiones de la sociedad pueden inspirar un cambio tanto en las personas como en las comunidades. Cuando se los relaciona con la educación y, más ampliamente, con el aprendizaje, estas posibilidades crecen de manera exponencial. No podemos cambiar un sistema sin imaginar alternativas, e incluso las más pragmáticas pueden contribuir con cambios radicales en los paradigmas y con transformaciones más extensas, examinando con minuciosidad el mundo existente. Lo que vemos con claridad en cada una de estas alternativas

es el poder de los nuevos enfoques en acción, que desafían la injusticia en sus distintas manifestaciones.

Aunque no es posible hacer una lista completa de las distintas características, presentamos algunas que tanto los editores como los autores consideran importantes.

Participación

Un elemento esencial de las alternativas es el enfoque participativo, junto con una crítica consciente de los abordajes jerárquicos impulsados por “expertos”.

Cooperación

La cooperación, no la competencia, es el sello distintivo de la mayoría de las alternativas.

Solidaridad

Además de la cooperación, la idea de solidaridad comunitaria sostiene las relaciones humanas.

Conciencia ecológica

La justicia exige el respeto por el medio ambiente y la vida en todas sus formas. La preocupación por la naturaleza y la crisis climática actual es parte fundamental de las alternativas.

Integración del arte

Resulta clave para toda forma de activismo progresista integrar el arte en su totalidad, porque este es fundamental para el acto de imaginar.

Bienestar

Esto significa el compromiso total con el bienestar de la comunidad (o buen vivir), teniendo en cuenta que no es posible alcanzar la verdadera felicidad individual sin el bienestar del resto de las personas de la comunidad.

Puede que no todas estas características estén presentes en todas las alternativas y, además, otras características y otros valores son importantes también. Vivimos en un pluriverso donde las alternativas pueden adquirir distintas formas. El mundo que queremos puede bien describirse con la frase zapatista sobre la necesidad de “un mundo donde quepan muchos mundos”.

Educación y transformación personal

Somos por naturaleza seres espirituales y nuestra espiritualidad tiene un papel clave en nuestra conexión con la interdependencia de la vida. Aun así, hemos creado sistemas económicos, políticos y, a veces, incluso religiosos que ignoran o se enfrentan a nuestra interconexión, amenazando la existencia misma de la vida en la Tierra. Consideramos que una educación transformadora y las alternativas sociales se vinculan estrechamente con nuestra transformación como individuos y que la transformación social requiere un

cambio tanto interno como externo (Nolan y Posner, 2024).

Durante milenios, la espiritualidad, aquí no necesariamente considerada adhesión religiosa, ha servido como parte de las bases para una forma holística de vida que cultiva el ejercicio mental, la regulación emocional y la paz interior, y que pone de relieve nuestro viaje interno reflejado en la conducta cotidiana. Las tradiciones orientales y los saberes indígenas, entre otros, han tejido desde hace mucho un rico entramado de espiritualidad que trasciende al individuo. Muestran una profunda conexión entre los seres humanos y el mundo natural, impulsando un sentido de interdependencia.

Las prácticas espirituales no deberían atenuar las acuciantes realidades provocadas por la desigualdad estructural, el racismo sistémico, el patriarcado y otras injusticias. Pueden, en cambio, proporcionar un camino hacia la transformación personal, que permita a las personas adaptarse y utilizar prácticas sostenibles y garantizar que los recursos se compartan de modo equitativo y se empleen de manera responsable para el bien colectivo. Dentro de cada uno de nosotros está la semilla de la transformación esperando para conectarnos con el entramado más amplio. Esta transformación puede empoderar a los individuos y reducir las barreras y los conflictos entre las personas a fin de fortalecer más el tejido social y, a la larga, proteger nuestro planeta. La amenaza de un futuro distópico exige alternativas sociales con una transformación individual.

Qué nos trae esta edición especial*

Esta edición especial está dividida en nueve partes. En la **Parte 1**, no se aborda la educación en sí, pero se incluyen cinco ensayos que consideran una gran cantidad de alternativas a las configuraciones políticas, económicas y sociales que hasta ahora han gobernado nuestro mundo y organizado nuestros pensamientos. Hemos invitado a personas líderes en el campo de las alternativas, además de uno de nuestros coeditores, a contribuir con sus textos. Esta primera sección es bastante central porque pensar futuros alternativos en el área de la educación exige que también pensemos acerca de un contexto cambiado dentro del cual dichos futuros existirían y funcionarían.

Las Partes 2 a 9 incluyen 33 artículos de 66 autores de todo el mundo, que se centran en alternativas para la educación que expanden nuestro horizonte epistémico y contribuyen, potencialmente, a un futuro justo, equitativo y regenerador. Al organizar estas secciones, nos vimos frente al desafío de cómo ubicar y categorizar mejor tópicos que son familiares (por ej., la educación desde el nivel inicial hasta la secundaria) y, al mismo tiempo, mantener una perspectiva crítica de los marcos institucionales mismos que queremos desafiar, deconstruir y, a la larga, cambiar. La **Parte 2**, “Reimaginar la escolarización”, comprende artículos focalizados

principalmente en un abordaje crítico de la escolarización, incluidas reformas e iniciativas revolucionarias que procuran un futuro justo. Los textos de la **Parte 3**, “Repensar la educación postsecundaria”, están centrados en nuevas formas de abordar la educación durante el transcurso de la vida. En la **Parte 4**, “Situación la educación no formal en el centro”, se incluyen artículos que van mucho más allá de las concepciones y los espacios tradicionales de “escolarización”.

Las siguientes cuatro partes se concentran en áreas específicas. La **Parte 5**, “(Des)aprender de los saberes indígenas y decoloniales”, lleva nuestra atención a modos de vivir, ser y aprender que podríamos ya conocer, pero que a menudo pasamos por alto en los sistemas educativos basados en el mundo occidental/del Norte. Los textos de la **Parte 6**, “Responder a la crisis climática”, brindan orientaciones y ejemplos para que la educación nos ayude a navegar y mitigar esta acuciante crisis existencial. En la **Parte 7**, “Destacar la educación en contextos de conflicto y emergencias”, los autores y autoras detallan distintas modalidades de educación en situaciones que son especialmente difíciles. En la **Parte 8**, “Amplificar la educación para la liberación”, se analizan las innumerables formas en que los movimientos sociales informan los sistemas de educación y participan de los procesos educativos.

Nuestras conclusiones

Terminamos esta edición especial con la **Parte 9**, “Trazar un camino hacia adelante”, que presenta un artículo de **Michael Apple** acerca de las “tareas del activista/académico crítico”, sobre la base de su libro *Can Education Change Society?*, publicado en 2013. Entre otras cosas, Apple postula la necesidad de hacer lo siguiente:

- Documentar la explotación, la marginalización y la reproducción;
- Documentar las luchas progresistas;
- Ayudar a identificar espacios y posibilidades para la acción contrahegemónica
- Hablar a los públicos no académicos;
- Trabajar en conjunto con activistas críticos y movimientos sociales en el campo educativo y entre sectores; y
- Confrontar la intersección de estructuras opresivas.

Al igual que Apple, nosotros también creemos que la educación puede cambiar la sociedad. Claramente, esta tarea recae no solo en los académicos/activistas críticos, sino también en todos los educadores progresistas. Aunque las alternativas que se ofrecen en este número especial ayudan

a señalar el camino, representan solo una fracción de todos los esfuerzos por alcanzar alternativas para una educación transformadora que se ven en tantas comunidades de todo el mundo. Sin embargo, la transformación de la educación debe ir acompañada de muchas otras iniciativas para cambiar la sociedad, tal como se destaca en la Parte 1. Creemos firmemente que la necesidad de una transformación social es apremiante e inmediata, en especial si consideramos la inminente catástrofe climática. Definitivamente, no podemos posponer esta transformación para la próxima generación.

Tenemos una teoría del cambio para esta transformación urgente. Vemos el cambio en la educación como parte de una movilización intersectorial, intertemática y transnacional. El título de un artículo de Ashish Kothari (2020), uno de nuestros autores, destaca este punto: “Las vidas importan: ¿pueden unirse las rebeliones de los movimientos indígenas, negros, agrícolas, queer, de los trabajadores, de las mujeres?”. ¡Agreguemos a esta lista las rebeliones de la educación! ¡Pueden y deben unirse! Esta edición especial es apenas un preludio de lo que visualizamos como una serie de diálogos y acciones comprometidas, generativas y empoderadoras en pos de nuevos sistemas sociales y epistémicos que ofrezcan modos alternativos de ser y de relacionarse con el mundo. Este es un llamado a la acción urgente y esperanzador.

Notas

* * Se mencionan artículos disponibles solo en la versión en inglés de NSI 10, que puede consultarse [aquí](#). En negrita, uno de los autores cuyo artículo ha sido traducido al español.

Referencias

Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.

Gorz, A. (1967). *Strategy for labor: A radical proposal*. Beacon Press.

Kothari, A. (2020, June 13). Lives matter: Can Black, Indigenous, worker, farmer, ecological, women, queer uprisings come together? *Economy & Politics*. <https://wsimag.com/economy-and-politics/62475-lives-matter>.

Nolan, K., & Posner, S. (2024, January 17). Integrating inner and outer systems change. *Garrison Institute Blog*. <https://www.garrisoninstitute.org/blog/integrating-inner-and-outer-systems-change/>.

Parte 1

Visualizar alternativas sociales.

Alternativas multidimensionales y multiescalares en el pluriverso

Miriam Lang, Profesora, Área de Ambiente y Sustentabilidad, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador
miriam.lang@uasb.edu.ec

Resumen

La búsqueda de alternativas sistémicas debe ir más allá de la civilización moderna, colonial y capitalista, que hoy atraviesa una profunda crisis. Si la crisis que enfrentamos es sistémica, multidimensional y civilizatoria, entonces, las estrategias que desarrollemos deben ir a la raíz, deben ser multidimensionales y deben volver a conectar ámbitos que han quedado separados, para luego configurar espacios donde algo así como un diálogo interepistémico o incluso interontológico sea posible.

Palabras clave

Alternativas sistémicas
 Transformación multidimensional
 Pluriverso
 Interdependencias
 Ecodependencias

Nuestro mundo se enfrenta a desafíos tan profundos que muchos pensadores y pensadoras de América Latina ya no hablan solo de una crisis multidimensional o de una policrisis, sino de una crisis civilizatoria. Esto tiene dos capas de sentido. Por un lado, la supervivencia de la civilización capitalista occidental, moderna/colonial, tal como la conocemos, se ve amenazada porque socava sus propias condiciones de reproducción, por ejemplo, a través del calentamiento global o la pérdida de biodiversidad, impulsada por la aspiración de un crecimiento económico ilimitado. Pero, por el otro, también significa que las bases mismas de esta civilización, su verdadero régimen, su creencia a ciegas de que cualquier tipo de problema se resuelve con el avance de la ciencia y la tecnología, y las instituciones liberales que se ha dado para la toma de decisiones colectiva, son puestas en tela de juicio por esta crisis (Lang et al., de próxima publicación).

Por lo tanto, la búsqueda de alternativas sistémicas debe ir más allá de esta civilización misma que la modernidad capitalista ha configurado, más allá de esta civilización tan intensamente enfocada en el crecimiento económico, en las relaciones sociales instrumentales y destructivas que entabla con la Naturaleza, y en una comprensión de la humanidad que es racional e individualista, que maximiza las ganancias y que nos ha llevado a esta crisis. También implica dar lugar a otras formas de entender la dignidad más allá del lenguaje de los derechos humanos, que se conformó en un contexto muy específico luego de la Segunda Guerra Mundial y que representa solo uno de los posibles lenguajes de la dignidad, de los cuales la mayoría de la población mundial queda excluida en la práctica. Aun así, sin dudas, es preciso defender el marco de los derechos humanos contra el surgimiento de populistas de derecha y sus aspiraciones de gobernar por medio del poder informal (Lang y Hoetmer, 2019).

Los movimientos e intelectuales latinoamericanos han configurado la noción de pluriverso para denominar lo que los zapatistas mexicanos llamaron “un mundo donde quepan muchos mundos”, noción que abarca no solo la diversidad cultural, sino también la diversidad epistémica y ontológica, reconociendo que hay distintos modos de comprender e interpretar el mundo y también de estar en él. Junto con el

pluriverso, han surgido los derechos de la naturaleza para poner en cuestión los marcos jurídicos del antropocentrismo occidental. Muchos movimientos y organizaciones populares, entre ellos, de pueblos indígenas y (eco)feministas, están desafiando la ilusión de un sujeto individual, autosuficiente y autónomo, tal como sostiene la masculinidad hegemónica. Hacen hincapié en las interdependencias y las ecodependencias, subrayando que la vida humana es solo parte de una compleja red planetaria de vida o ecosistema. Por lo tanto, el pensamiento pluriversal debe superar la especialización y la segmentación de las “disciplinas” que han impulsado la producción del conocimiento moderno, además de la sectorización que ha estimulado las políticas del modelo de Estado liberal. Si la crisis que enfrentamos es sistémica, multidimensional y civilizatoria, entonces, las estrategias que desarrollemos deben ir a la raíz, ser multidimensionales y reconectar ámbitos que han quedado separados entre sí, para configurar espacios donde algo así como un diálogo interepistémico, o incluso interontológico, sea posible. Al mismo tiempo, en el mundo globalizado de hoy, las estrategias transformadoras deben ser multiescalares, dados los múltiples efectos, interdependencias e interacciones que tienen lugar entre territorios locales específicos, las políticas nacionales/regionales y la dinámica geopolítica global (Lang *et al.* de próxima publicación)..

Una perspectiva multidimensional de la transformación

En el libro [Alternatives in a World of Crises \(Lang et al., 2019\)](#) (Alternativas en un mundo en crisis), el [grupo de trabajo Global Working Group Beyond Development](#) propone un marco analítico multidimensional que permite reconocer, visibilizar y fortalecer procesos de transformación ecosocial, considerando los logros y desafíos. Este marco no está pensado como una lista de control para evaluar la “calidad” de dichos procesos desde una posición externa, sino más bien como una invitación a la autorreflexión para quienes están involucrados en esos procesos y para quienes los acompañan. Incluye, para empezar, ocho dimensiones de transformación que pueden y deben complementarse según el contexto específico en el que se aplique el marco. Cada una de esas dimensiones tiene como fundamentos un largo camino de debates y experiencias que aquí no puedo repasar en detalle. Tanto el trabajo previo del grupo latinoamericano [Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo](#), creado en 2011 por la oficina de Quito de la Fundación Rosa Luxemburg, como el de la red [Vikalp Sangam](#) (Confluencia de alternativas) de la India, que busca combinar la sustentabilidad ambiental con la democracia radical y la democracia económica, han servido de base para establecer este marco.

La primera dimensión implica la descomoditización, o comunalización, de algunos aspectos de la vida, lo que significa librarlos de la predominancia de la lógica lucrativa

mercantilizada, a fin de recentrarlos en la capacidad de controlar y reproducir la vida tanto en su dimensión material como en su dimensión simbólica.

La segunda dimensión se ocupa de la transformación de las relaciones sociales instrumentales y predatorias con la Naturaleza, que han sido constitutivas de la modernidad capitalista y se han intensificado durante la globalización neoliberal.

La tercera dimensión se refiere a la superación de las relaciones de género patriarcales, es decir, de la división sexual de todas las formas de trabajo, incluido el trabajo de cuidado, el de subsistencia, el informal, el comunitario, además de las dimensiones de representación y toma de decisiones relativas a formas específicas de patriarcado que operan en el contexto en cuestión.

La cuarta dimensión evalúa la introducción de relaciones sociales más equitativas, incluida la capacidad de (re)distribuir, de penalizar culturalmente la acumulación y las desigualdades, de desestabilizar la acumulación de capital y las estrategias relacionadas de regulación y gobernanza, y de deslegitimar las antiguas fuerzas hegemónicas.

La quinta dimensión aborda la superación de las relaciones interétnicas discriminatorias/racistas. Se fundamenta en el reconocimiento de que la segregación racial, por ejemplo, en la apropiación diferenciada del trabajo durante la esclavitud y el colonialismo, ha sido y es el pilar fundamental del sistema capitalista moderno/colonial mundial desde la invasión del continente americano (Quijano y Wallerstein, 1992).

La sexta dimensión, la generación de una base concreta de conocimientos y experiencias –que no se limite al conocimiento experto objetivo occidental, basado en las ciencias– reconoce que la forma particular de conocer el mundo que se encuentra en el origen del capitalismo colonial moderno es corresponsable de la crisis ambiental y civilizatoria que las sociedades humanas enfrentan. Además, la geopolítica del conocimiento y el actual epistemicidio vinculado con otras formas de saber presentes en el mundo, como los saberes ancestrales o basados en experiencias, han configurado los límites de lo que puede imaginarse o pensarse como solución.

La capacidad de construir comunidades políticas de cambio, que permite analizar y abordar colectivamente las relaciones internas de poder existentes, esto es, la séptima dimensión, se manifiesta en muchos procesos transformadores. Aquí, es importante destacar que entendemos la comunidad de una forma no esencialista, dinámica y plural, por lo que consideramos que el término incluye diversos tipos de comunidad, ya sean rurales o urbanos, sujetos al territorio o virtuales. Sin embargo, excluimos a quienes, en el mundo

capitalista, se reagrupan verticalmente en torno a un líder autoritario o a quienes se basan en hábitos compartidos de consumo o en una marca de producto determinada.

La octava dimensión se refiere al mejoramiento de la democracia en términos de los procesos de conducción y toma de decisiones que guían la transformación, y que puede incluir formas de democracia tradicionales y conocidas y también formas nuevas, experimentales. Por democracia no entendemos aquí un conjunto de prácticas e instituciones determinadas, sino un proceso colectivo permanente, abierto, de democratización, que podría entenderse como un proceso de compartir, (re) distribuir y propagar el poder.

Estas dimensiones fundamentales de la transformación social pueden complementarse con un conjunto de interrogantes adicionales, por ejemplo, en relación con la posibilidad de aprender de ciertos procesos, que luego inspirarán otros procesos de cambio en otras partes. Por lo tanto, uno de esos interrogantes apunta a identificar las fuentes específicas de poder en una experiencia dada, es decir, los elementos culturales, espirituales, políticos, epistémicos u otros que hayan surgido como hitos, además de la capacidad y los mecanismos de un movimiento de aprender de sus propios fracasos o errores, una cualidad que consideramos fundamental para lograr el avance de la transformación social.

Indagar en los factores determinantes que ayudan a lograr cierta durabilidad del cambio nos lleva en la misma dirección, al igual que el aprendizaje sobre el rol que han tenido para distintos movimientos los paradigmas o cosmovisiones alternativas, tales como el *ubuntu*, el *swaraj* o el buen vivir.

Esto está estrechamente vinculado con las relaciones entre las experiencias transformadoras y las instituciones existentes, por un lado, y sus prácticas instituyentes, por el otro. La noción de “prácticas instituyentes” se ha configurado hace poco tiempo en el contexto de los diversos movimientos “Occupy” que surgieron en todo el mundo entre 2010 y 2013, pero también en el contexto de las discusiones sobre los bienes comunes anticapitalistas. ¿Cómo se relacionan las instituciones y los movimientos y cómo hacer que esa relación sea productiva en el sentido de una política emancipatoria sin fijar límites demasiado rígidos entre estos dos polos? Esta es una pregunta clave estrechamente ligada al desafío de hacer que la transformación sea duradera (Lang y Brand 2015; Nowotny y Raunig, 2016).

Puede resultar muy fructífero examinar los patrones tecnológicos que subyacen a estos procesos emblemáticos de transformación y considerar que las tecnologías disponibles pueden, por ejemplo, hacer que los cambios sociales sean más o menos democráticos, más o menos sustentables y más o menos dependientes de las corporaciones (Illich, 1973; Vetter, 2017).

Por último, está la cuestión de los valores y las nociones ligadas al concepto de una vida buena y exitosa que difícilmente puedan evitarse cuando (auto)analizamos las experiencias transformadoras. Existe una amplia gama de perspectivas acerca de lo que significa una buena vida, que difieren de los indicadores de pobreza dominantes, pero que quedan invisibilizadas por los discursos hegemónicos en torno al crecimiento económico y la erradicación de la pobreza. Algunas de ellos, por ejemplo, se relacionan con lograr la autonomía y la autosuficiencia.

Tal como se mencionó anteriormente, este no es un catálogo de requisitos que deban cumplir los procesos de construcción de alternativas de manera uniforme y simultánea. Se trata, en cambio, de una caja de herramientas para la autorreflexión colectiva crítica que también nos permita preguntarnos acerca de las interdependencias entre los distintos aspectos y dimensiones.

Todos los procesos de transformación sistémica terminan siendo multiescalares

Hay muchas discusiones equivocadas sobre la escala y su importancia para las estrategias transformadoras. Algunos insisten solo en procesos de abajo hacia arriba, mientras que otros afirman que la “relevancia” de un proceso transformador debe medirse de acuerdo con su capacidad de “escalar verticalmente”. Otros, una vez más, proponen sortear el “imperativo de escalar verticalmente” haciendo un “escalamiento horizontal”, es decir, multiplicando en forma horizontal en lugar de extender de manera vertical, dado que esto último a menudo lleva a una pérdida del potencial transformador en sí. Según nuestra experiencia, todos los procesos de transformación sistémica terminan siendo multiescalares. Una vez que adoptamos esta lente, veremos múltiples interdependencias e interefectos entre las escalas. Por ejemplo, en la India, un pueblo pequeño como Mendha-Lekha resultó clave para lograr cambios jurídicos en el nivel nacional, que luego transformaron la base para luchas futuras en relación con la protección forestal en todo el subcontinente (Pathak Broome, 2019). Lo mismo se aplica a la comunidad amazónica ancestral *kichwa* de Sarayaku, en Ecuador, que ha defendido su territorio mediante la acción local contra las petroleras, pero también ha ganado causas judiciales ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Además, elaboraron una propuesta, *kawsaksacha*, que plantea una relación diferente con la selva tropical, para compartir con otros pueblos indígenas de todo el mundo y, al mismo tiempo, defender su propuesta ante la Conferencia de las Partes (COP).

Para una mejor comprensión, Ayşe Çağlar y Nina Glick Schiller definen la multiescalaridad de la siguiente manera: El término *multiescalar* sirve como “una forma abreviada de hablar de esferas socio-espaciales de prácticas que se constituyen en relación mutua y dentro de diversas jerarquías de

redes de poder [...]”. Tal como se desarrolla en nuestro abordaje multiescalar, el término *jerarquía* no connota estructuras de poder fijas e institucionalizadas, sino que destaca las relaciones institucionales en red de poder desigual. Las escalas se abordan como puntos de entrada referenciados territorialmente, constituidos mutuamente, relacionales e interpenetrantes para un análisis de los procesos interconectados que abarcan todo el mundo (Brenner 1999, 2011; Swyngedouw 2004; Hart 2016). Esta manera de entender la escala descarta nociones de niveles de análisis –macro, meso y micro– así como conceptos anidados de escala que denotan una jerarquía fija de unidades territoriales vinculadas, tales como el hogar, el barrio, la ciudad, la provincia, el Estado-nación y el mundo. [...] Los procesos

multiescalares no pueden reducirse a la dinámica de diversas formas de acumulación de capital que ocurren dentro de escalas interconectadas, incluida la global, ni tampoco pueden entenderse sin examinar dicha dinámica (2021, p. 210).

Solo si aprendemos a reconectar las dimensiones de la vida que la episteme colonial moderna ha insistido en separar, y si aprendemos a reconocer las interdependencias y las interacciones multiescalares, podremos, entonces, ver, acompañar y fortalecer la multiplicidad de procesos transformadores que ocurren en nuestro pluriverso. Para ello, es absolutamente imprescindible realizar un profundo rediseño de los procesos educativos.

Referencias

Çağlar, A., & Glick Schiller, N. (2021). Relational multiscale analysis: A comparative approach to migrants within city-making processes. *Geographical Review*, 111(2), 206–232. <https://doi.org/10.1080/00167428.2020.1865817>

Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. <http://www.preservenet.com/theory/Illich/IllichTools.html>

Lang, M., & Hoetmer, R. (2019). Seeking alternatives beyond development. In M. Lang, C. König, & A. Regelman (Eds.), *Alternatives in a world of crisis* (2nd revised ed., pp. 3–15). Rosa Luxemburg Stiftung. <https://www.rosalux.eu/en/article/1466.alternatives-in-a-world-of-crisis-2nd-edition.html>

Lang, M. & Brand, U. (2015). Dimensiones de la transformación social y el rol de las instituciones. In M. Lang, B. Cevallos and C. López, (Eds.): *Como transformar? Instituciones y cambio social en América Latina y Europa*, 7-34. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. Quito: Fundación Rosa Luxemburg and Abya Yala.

Lang, M., König, C., & Regelman, A. (Eds.). (2019). *Alternatives in a world of crisis* (2nd revised ed.). Rosa Luxemburg Stiftung. <https://www.rosalux.eu/en/article/1466.alternatives-in-a-world-of-crisis-2nd-edition.html>

Lang, M., Roa Avendaño, T., & Bassey, N. et al. (forthcoming). Perspectives on strategies toward climate justice from the ecosocial and intercultural pact of the South. In M. De Marchi & F. Peroni (Eds.), *Climate justice in the earth: Research, movements, and institutions in actions for empowerment*. University of Padova.

Pathak Broome, N. (2019). Mendha-Lekha: Forest rights and self-empowerment. In M. Lang, C. König, & A. Regelman (Eds.), *Alternatives in a world of crisis* (2nd revised ed., pp. 134–179). Rosa Luxemburg Stiftung. <https://www.rosalux.eu/en/article/1466.alternatives-in-a-world-of-crisis-2nd-edition.html>

Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). *Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system*. <https://europhilomem.hypotheses.org/files/2018/07/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf>

Vetter, A. (2017). The matrix of convivial technology. *Journal of Cleaner Production*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652617304213>

¡TAPAS!

Steven J. Klees, Steven J. Klees, Profesor de Política Educativa Internacional, Universidad de Maryland, Estados Unidos
sklees@umd.edu

Resumen

Margaret Thatcher solía repetir “There is No Alternative”, es decir, no hay alternativa al capitalismo (neoliberal), y la frase se hizo conocida por su sigla: TINA. Aquí, en este artículo, propongo otra sigla: TAPAS, que sintetiza la respuesta de David Bollier: “There are Plenty of Alternatives!”, o “¡hay muchísimas alternativas!”. Analizo, además, una amplia variedad de iniciativas que implican un cambio de sistema para transformar nuestro mundo en un lugar más vivible, equitativo y sano..

Palabras clave

Capitalismo
 Transformación
 TINA

Introducción

Esta edición de NSI trata sobre la educación para la transformación social. Para que prosperen las alternativas en materia de educación que se proponen aquí, para que nuestro mundo salga de las múltiples crisis globales que enfrenta, necesitamos con urgencia un cambio de sistema. Por supuesto, entiendo que algunos lectores piensen que la idea de cambio de sistema es vaga e improbable a la vez. Si bien dicho cambio es difícil de definir y muy complejo de ejecutar, hay muchas personas, organizaciones, grupos y movimientos en todo el mundo que están trabajando precisamente en eso. En este artículo, analizaré brevemente algunas de las prácticas, iniciativas y textos que me resultan de lo más interesantes. Contrario al conocido “no hay alternativa al capitalismo (neoliberal)” de Margaret Thatcher, o TINA, como se lo conoció en inglés, soy un firme creyente del “hay muchísimas alternativas” de [David Bollier](#), o [TAPAS](#), también por su sigla en inglés.

Alternativas al capitalismo y otros sistemas

Permítanme empezar por dos libros maravillosos publicados recientemente. El primero, *The New Systems Reader: Alternatives to a Failed Economy* (Manual de los nuevos sistemas: Alternativas a una economía fallida) (2021), con edición de Gus Speth y Kathleen Courrier, contiene 28 ensayos que indagan en una multiplicidad de alternativas que van desde la experiencia nórdica hasta la democracia económica y el ecosocialismo. En el segundo, *Pluriverse: A Post-Development Dictionary* (Pluriverso: Un diccionario del posdesarrollo) (2019), con edición de Ashish Kothari et al., se analiza una decena de “soluciones reformistas”, es decir, soluciones que no presentan un desafío para las estructuras opresivas, como la economía verde o las ciudades inteligentes. Y gran parte del libro está dedicado a examinar, literalmente, decenas de “iniciativas transformadoras” como el movimiento de alterglobalización, las monedas alternativas, el buen vivir, los bienes comunes, el decrecimiento, la decolonización, el ecofeminismo, las economías solidarias y la filosofía *ubuntu*.

En la mayor parte de lo que se escribe sobre las alternativas al capitalismo, aún se ve la necesidad de contar con un sistema de mercado. Sin embargo, hay un abordaje interesante y distinto en las muchas décadas de trabajo de dos economistas políticos, [Michael Albert](#) and [Robin Hahnel](#),

en relación con la economía participativa, o, como la llaman los autores, “parecon”. Ellos (entre otros) señalan que los mercados corrompen los valores humanos y la solidaridad, y, en su lugar, proponen una serie de consejos conformados por trabajadores y consumidores para tomar decisiones sobre la producción y la asignación de bienes y servicios. Si bien esto puede resultar difícil en la práctica, es una propuesta importante para pensar.

Esto es algo más que un ejercicio académico y todo se conecta con prácticas alternativas concretas que suceden en el terreno. WEAll, la [Well-Being Economy Alliance](#), trabaja para desarrollar “economías diseñadas para servir a las personas y al planeta [...]”. En una economía ‘del bienestar’, se establecen reglas, normas e incentivos para brindar calidad de vida y crecimiento a todas las personas, en armonía con nuestro medio ambiente”. WEAll es una alianza muy activa, con una decena de “polos” en distintos países (por ej., Brasil, Nueva Zelanda y Escocia) y comunidades de todo el mundo, y ha ayudado a los gobiernos a centrar la atención mucho más allá del crecimiento económico. En la misma línea, el trabajo de Kate Raworth generó la iniciativa [Doughnut Economics Action Lab](#), llamada así porque el diagrama que sintetiza la propuesta se parece a una dona. Las “economías de la dona” brindan “un modo de pensar para crear la dinámica regenerativa y distributiva que este siglo necesita [a fin de pasar] del objetivo de crecimiento de un PIB ilimitado a un objetivo de prosperidad”. DEAL, al igual que WEAll, trabaja globalmente para colaborar con ciudades, estados y naciones con el fin de “promover un cambio de paradigma”. Además, la [Green Economy Coalition](#) (GEC) plantea lo siguiente: “Nuestras economías son, en esencia, defectuosas. Generan riqueza para unos pocos a expensas de muchos. Provocan el cambio climático y extinciones masivas. Y priorizan el consumo por sobre la sostenibilidad”. La Coalición busca acelerar la construcción de “una economía más justa, más verde y más resiliente”. GEC trabaja especialmente en el Sur global, con polos en Brasil, India, Mongolia, Perú, Senegal, Sudáfrica, Uganda y la región del Caribe..

Aunque más orientada a los Estados Unidos, la iniciativa [Next System Project](#) (NSP) “impulsa visiones, modelos y caminos que lleven a un ‘próximo sistema’ radical y esencialmente distinto de los sistemas fallidos del pasado, capaz de generar resultados sociales, económicos y ecológicos superiores”. Resulta especialmente interesante el trabajo de uno de sus creadores, Gar Alperovitz (2013), quien postula que, en los Estados Unidos, el capitalismo ya se está transformando a raíz de la propiedad democratizada de millones de empleados propietarios y de miles de empresas y cooperativas desarrollo comunitario. El grupo [Democracy Collaborative](#), del cual deriva el proyecto NSP, se encuentra trabajando de modo colaborativo para transformar las comunidades locales y ya ha tenido éxito en Cleveland, Ohio,

y en Preston, Inglaterra. También se dedica a promover “los estudios sobre el próximo sistema” en distintas universidades.

Si bien no apunta a transformar las comunidades en el campo, el proyecto [Tejido Global de Alternativas](#) (TGA) se propone “construir puentes entre las redes de alternativas que hay alrededor del planeta y promover la creación de nuevos procesos de confluencia”. Aunque no de forma exclusiva, TGA se orienta a las comunidades rurales e indígenas. Ha dictado más de veinte webinarios muy interesantes que documentan y comparten prácticas de sistemas alternativos, incluido el ecofeminismo africano, la comunalización, el movimiento de mujeres kurdas de Rojava, los zapatistas de México y el ecosocialismo de Jackson, Mississippi. Me gusta mucho el trabajo de TGA respecto del sentido de “alternativas”: ¿cómo deberían ser las alternativas realmente transformadoras? (ver Anexo).

Otra organización importante e influyente es la [Internacional Progresista](#), creada por Bernie y Jane Sanders y Yanis Varoufakis. La Internacional Progresista nos convoca a “reunir, organizar y movilizar las fuerzas progresistas con la visión compartida de un mundo transformado”. El proyecto TGA ha sido un impulsor clave para establecer la coalición llamada [Adelante](#), que incluye a la Internacional Progresista y otras seis organizaciones (no dejen de leer su excelente breve manifiesto).

Una de las principales tareas de Adelante ha sido intentar una reforma del [Foro Social Mundial](#) (FSM), creado en oposición al Foro Económico Mundial, que se lleva a cabo todos los años en Davos. Tuve la suerte de asistir al FSM dos veces, de marchar con cien mil activistas de todo el mundo y de conocer a algunos de quienes luchaban por establecer prácticas alternativas para cambiar el mundo en áreas como la educación, la salud, los alimentos, el agua, el medio ambiente o el desarrollo en general. Luego del Foro, estos militantes retornan a sus hogares e interactúan y generan redes con millones de personas, lo que permite construir una red global. En el Foro, contagiaban su energía y optimismo. El FSM lleva ya más de veinte años y ha recibido críticas de parte de sectores progresistas que lo señalan como un mero lugar de encuentro, ya que no toma una posición ni hace declaraciones, lejos de un rol más comprometido con la lucha política. Adelante y otros actores están trabajando para cambiar eso. Los grupos dentro del FSM formaron hace poco la [Asamblea Mundial de Luchas y Resistencias del FSM](#) para que el Foro esté más activo políticamente.

Reformas dentro del capitalismo como precursoras de próximos sistemas

Existen tantas otras alternativas transformadoras que se discuten y practican que no he mencionado, entre ellas, las

economías solidarias, los presupuestos participativos, el ejemplo de Kerala en la India, el surgimiento de los gobiernos progresistas en América Latina y tantas más. Muchas de las alternativas, aunque no todas, que analicé hasta ahora hacen de alguna u otra manera una crítica explícita del capitalismo y proponen alternativas (ver también las maravillosas [Veinte tesis para la liberación](#)). Sin embargo, creo que incluso algunas reformas dentro del capitalismo mismo pueden ser precursoras de próximos sistemas: Me gustaría, entonces, cerrar este texto comentando algunas de ellas.

El movimiento [Democratizing Work](#), creado por académicas francesas, se ha hecho conocido en todo el mundo con un manifiesto publicado en muchos diarios internacionales y firmado por más de 5000 investigadoras e investigadores, quienes convocan a “democratizar las empresas, desmercantilizar el trabajo y descontaminar el medio ambiente”. Economistas de renombre, como Thomas Piketty y Dani Rodrik, apoyan este movimiento. [Rodrik](#) incluso presenta un argumento interesante: crear buenos empleos genera enormes externalidades. En las economías convencionales, esto tiene implicancias devastadoras para un sistema capitalista que depende fundamentalmente de los mercados para generar empleo. Si Rodrik está en lo cierto, la economía neoclásica implicaría que los gobiernos tienen una responsabilidad significativa en la creación de buenos empleos.

Pienso que incluso las alternativas que se presentan dentro del sistema, como el ingreso básico universal (IBU) y la semana laboral de cuatro días, pueden tener consecuencias transformadoras. El [IBU](#) cambia muchas cosas: disminuye la pobreza y la desigualdad, reduce la tendencia de los trabajadores a aceptar trabajos mal pagos, da lugar a más tareas artesanales y creativas de medio tiempo, permite que las personas vuelvan a estudiar o realicen tareas de cuidado y minimiza la burocracia asistencial. Noruega tiene un tipo de IBU y hay otros países que están probándolo. La [semana laboral de cuatro días](#) también cambia muchas cosas: aumenta la productividad, contribuye a que los trabajadores estén más felices y muestren mayor compromiso, mejora el equilibrio entre el trabajo y la vida personal y reduce nuestra huella de carbono. En el Reino Unido se ha hecho una prueba importante con la semana laboral de cuatro días, con resultados muy positivos. Combinar el IBU con la semana laboral de cuatro días puede generar una sinergia importante, lo que daría lugar a una calidad de vida mucho mejor. [Escocia esta probando](#) ambas alternativas. Si se le agrega a esto una garantía de parte de los gobiernos de un trabajo, la fisonomía del capitalismo cambia. Pienso que el eslogan “compartir la riqueza, compartir el trabajo” podría ser política popular.

Incluso lo que en un principio puede verse como cambios más limitados puede ser algo transformador. Son crecientes los

esfuerzos por combatir la privatización de servicios públicos que ha surgido con el ataque a los gobiernos durante más de cuarenta años de neoliberalismo. En 2019, se realizó en Ámsterdam una conferencia que reunió a quienes defienden los servicios públicos y, en diciembre de 2022, hubo otra aún más grande en Santiago de Chile, a la que asistieron mil representantes de más de cien países que bregan por los servicios públicos en los sectores de educación, salud, agua, energía, vivienda, alimentación, transporte, asistencia y seguridad social.

El [Manifiesto Global](#), elaborado antes de la conferencia, y la [Declaración de Santiago](#), realizada luego, son documentos maravillosos que presentan excelentes análisis del problema y también principios para defender los servicios públicos universales de calidad. Esperemos que sirvan para convocar y movilizar a la sociedad civil y los movimientos sociales de distintos sectores, en todo el mundo. El argumento de que no hay dinero suficiente para financiar los servicios públicos necesarios es simplemente una negativa a cambiar las prioridades y gravar impuestos a los ricos. Los organizadores de esta campaña llamada “Nuestro futuro es público” admiten que quizá la única forma de llegar a la meta sea mediante un cambio de sistema. La [Declaración de Santiago](#) reconoce explícitamente que la batalla por los servicios públicos significa que debemos alejarnos de “los patrones raciales, patriarcales y coloniales del capitalismo” y reorientarnos hacia “la justicia socioeconómica, la sostenibilidad ecológica, los derechos humanos y los servicios públicos”.

Conclusión

Los múltiples desafíos que enfrenta nuestro mundo son abrumadores, pero yo soy optimista (Klees, 2020). Tuve la suerte de trabajar en una decena de países y, en todas partes, encontré personas que creían en lo que es el eslogan del FSM, otro mundo es posible, y que luchaban por eso. El foco puesto en prácticas sociales y económicas alternativas abre todo un abanico de posibilidades. Quiero, entonces, cerrar con una cita de [Arundhati Roy](#): “Otro mundo no solo es posible, sino que está en camino. En un día tranquilo, puedo escuchar su respiración”.

Anexo: Valores y principios de las alternativas transformadoras

Diversidad y pluralismo (de ideas, saberes, ecologías, economías, ideologías, sistemas políticos, culturas...)

- Autosuficiencia en relación con las necesidades básicas (*swavalamban*)
- Autogobernanza; autonomía (*swashasan*; *swaraj*)
- Cooperación, trabajo colectivo, solidaridad, bienes comunes, camaradería

- Derechos con responsabilidades de participación significativa
- Dignidad y creatividad en el trabajo (*shram*)
- Búsqueda cualitativa de la felicidad
- Equidad, justicia, inclusión (*sarvodaya*)
- Simpleza, capacidad y suficiencia (*aparigraha*)
- Derechos de la naturaleza; respeto por todas las formas de vida
- No violencia, paz y armonía (*ahimsa*)
- Reciprocidad e interconexión
- ¡Diversión!

¡Concepciones del mundo que celebran la vida!

Fuente: [Global Tapestry of Alternatives](#)

Referencias

Alperovitz, G. (2013). *What then must we do?* Chelsea Green.

Klees, S. (2020). *The conscience of a progressive*. John Hunt.

Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (Eds.). (2019). *Pluriverse: A post-development dictionary*. Columbia University Press. <http://cup.columbia.edu/book/pluriverse/9788193732984>,

Speth, J. G., & Courier, K. (Eds.). (2021). *The new systems reader: Alternatives to a failed economy*. Routledge.

Parte 2

Reimaginar la escolarización

Escuelas democráticas en México

Carlos Ornelas Profesor distinguido de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana (jubilado). Investigador nacional emérito.
carlos.ornelas@icloud.com

Resumen

El dramático testimonio de un maestro rural en la sierra de Sinaloa, México, expone una realidad desgarradora: “Cinco de sus exalumnos perdieron la vida a causa del ajetreo del narcotráfico” (Quiroz, 2026). En esa región, la violencia criminal es parte del paisaje cotidiano, mientras la precariedad económica expulsa a familias completas, provocando una drástica pérdida de matrícula —una telesecundaria pasó de 58 alumnos en 2013 a solo 13 en 2024— y deja a docentes laborando en condiciones de riesgo.

Frente a esta crisis humanitaria y educativa, surge la pregunta central: ¿existen alternativas viables? Los editores del número especial 10 de NORRAG proponen una transformación radical de perspectiva: “Aceptar las crisis potencialmente terminales como una oportunidad épica para hacer realidad nuestro deseo y potencial humano de amarnos y cuidarnos unos a otros y a la Tierra” (Adamson *et al.*, 2024, p. 20).

El propósito de este ensayo es explorar opciones de solución, examinando tanto las disyuntivas planteadas en *Educación para la transformación social: alternativas para un futuro justo como otras publicaciones sobre buenas prácticas educativas*, en busca de respuestas concretas a las crisis generadas por la violencia criminal en México. Aportar elementos para construir una edutopía.

Palabras clave

Violencia
 Telesecundaria
 Buenas prácticas

El movimiento en favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento a favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente.

John Dewey, Democracia y educación

A tono con el enfoque de NORRAG NSI 10, *Education for Societal Transformation: Alternatives for a Just Future* (Adamson *et al.*, 2024), presento una reseña de textos sobre experiencias mexicanas que impulsan la educación hacia un mundo más justo y equitativo. El argumento central de este análisis es que, a pesar de la desigualdad y las dificultades del sistema educativo mexicano, existen casos y prácticas educativas concretas que demuestran que una educación democrática y equitativa es posible. Estas experiencias, agrupadas bajo el término Edutopía, son realidades valiosas y alcanzables, que inspiran y demuestran que es posible avanzar hacia una educación transformadora.

En la historia de la creación y consolidación del sistema educativo mexicano se encuentran discursos y razonamientos que sostienen que la educación sería la fuerza motriz para que los habitantes de esta tierra fueran personas cultas, virtuosas, buenos ciudadanos, amantes de la paz, la concordia y la solidaridad internacional, así como trabajadores responsables y productivos al máximo de su potencial. La inestabilidad política, los gobiernos legítimos, aunque débiles, y la ausencia de visión de largo plazo de muchos de los gobernantes hicieron fracasar aquella esperanza o nunca la tuvieron en sus perspectivas políticas. En lugar de una buena educación, que rindiera los frutos esperados, el sistema escolar —salvo algunas excepciones— se caracteriza por una educación de baja calidad, donde los niños no aprenden con suficiencia lo que se supone que deben aprender de acuerdo con los fines de la educación.

Sin embargo, a pesar del triste panorama, hay experiencias a pequeña escala que contradicen el horizonte pesimista. Se trata de prácticas eficaces para la búsqueda de la equidad; en ocasiones, son quijotes solitarios que se enfrentan al vendaval. Tres libros recientes documentan que, a pesar de la debilidad de la democracia, existen acciones educativas que siembran esperanza.

Giovanna Valenti, profesora de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, y colegas entregan un análisis

profundo, amigable y comprometido con la promoción de la calidad y la equidad en la educación. Es un faro que puede servir de guía para otros experimentos (Valenti Nigrini, 2022). Los autores explican las dificultades del sistema educativo mexicano, centralista, de baja calidad, inequitativo y reproductor de prácticas escolares en las que reina la incompetencia. Escogieron el modelo de análisis de las escuelas eficaces para mostrar que, a pesar de los problemas (y de la política sindical), hay escuelas donde actores y agentes se aplican para que las escuelas brillen y los alumnos de ambientes desfavorecidos (los pobres, pues) superen las barreras de origen social y económico y logren cambios significativos en sus vidas. Este libro evidencia que “sí se puede”, aunque esas escuelas sean la excepción y no la regla.

Valenti apunta en la “Presentación” del volumen que en México reina la desigualdad, que la escuela no es ajena a ese contexto y que la equidad educativa está lejos de alcanzarse. No obstante, ella y sus colegas señalan que no hay nada fatal: “Cuando las escuelas logran remontar los efectos de la desigualdad e incidir favorablemente en los aprendizajes, se les llama ‘escuelas eficaces’ o ‘de equidad’” (p. 15). Y se preguntan: ¿Pueden las escuelas contrarrestar los efectos de la desigualdad en México? No hay respuesta definitiva, pero señalan que hay planteles que logran ser espacios para que el alumnado con limitaciones socioeconómicas, familiares y personales revierta las condiciones de desventaja. Para que se logren aprendizajes de manera equitativa, los autores estipulan —con base en una revisión amplia de la literatura— que se requiere la cooperación entre los docentes, la gestión institucional y la participación familiar (que denominan involucramiento).

El corazón del libro describe escuelas eficaces en las que, gracias al esfuerzo de directores, docentes y familias, los estudiantes logran buenos aprendizajes pese a contextos adversos. En “El Escuelón” de Tabasco, el liderazgo del director fue clave. En “Achoapan”, Veracruz, y en “Xochipila de Xicoteppec”, Puebla, la experiencia docente y el liderazgo compartido generaron confianza y compromiso familiar para mejorar la escuela.

Un punto definitivo que hace de este libro un libro de valor académico sobresaliente es contrastar las escuelas donde se producen buenas prácticas educativas con un grupo de control de cinco planteles, que los autores denominan —con cierta diplomacia— escuelas no eficaces. Aunque hacen la salvedad de que las pifias que se dan en estas se deben más a factores institucionales, de financiamiento, de contexto y cierta apatía de los paterfamilias.

Patricia Vázquez, presidenta de Mexicanos Primero, y Linda Nathan, profesora de Educación en la Universidad de Harvard, recopilaron 27 experiencias prácticas de educación democrática en México (Nathan & Vázquez del Mercado, 2025): *Escuelas democráticas: Una perspectiva desde México* es un libro con argumentos interesados —e interesantes—, elaborado por

docentes en ejercicio que narran sus experiencias y presentan los casos que pueden conmover y también alegrar, porque constatan que no todo marcha mal en la educación mexicana. Hay infinidad de buenas prácticas, pero surgen de la experiencia, no de la política del régimen.

Aunque es un libro académico, no está lleno de citas ni es empalagoso. Los autores son docentes que participaron en un taller de escritura creativa de no ficción. Narran sus historias bajo la premisa de que las preguntas principales no están en los exámenes, sino en interrogantes guía como: ¿Qué detalles les llamaron la atención? ¿Cuál era el conflicto en la escena? ¿Qué desafíos o logros eran evidentes? Dicen las compiladoras: “El proceso de creación de este libro ha sido un viaje de aprendizaje, de compartir, de co-construcción y, aún más, de aprendizaje. Deliberadamente evitamos imponer una estructura preconcebida; en cambio, otorgamos a los autores el poder de ser co-creadores y autores de sus experiencias educativas”.

Las historias presentadas respaldan el argumento principal de que la educación democrática y la búsqueda de la equidad no son ilusiones, sino realidades posibles en México. Estas experiencias importan e inspiran, mostrando que las aulas pueden ser refugios de esperanza, donde la democracia, aunque débil, sigue viva, y que las escuelas pueden marcar una diferencia significativa.

Para Vázquez, Nathan y colegas, la educación democrática incluye hacer hincapié en las interacciones diarias, las responsabilidades compartidas y la toma de decisiones en la comunidad escolar. Crear entornos incluyentes que respeten la diversidad y garanticen el acceso equitativo a la educación para todos, en especial para los grupos marginados y los estudiantes con necesidades especiales. Interesa involucrar a las familias, las comunidades y las partes interesadas en la toma de decisiones colectivas y fomentar la responsabilidad compartida. Empoderar a los estudiantes para que asuman un papel activo en su aprendizaje, expresen sus ideas y participen en los procesos de toma de decisiones. Dar prioridad al bienestar emocional a través del arte, los deportes y los espacios de diálogo. Promover un liderazgo democrático que haga hincapié en el diálogo y la construcción de la comunidad. Relacionar la educación con la cultura local, las tradiciones y los conocimientos de la colectividad para que el aprendizaje sea relevante y significativo. Utilizar la narración de historias y la reflexión para analizar prácticas, inspirar el cambio y promover los principios democráticos. Por último, considerar a las escuelas como microcosmos de la democracia, donde los estudiantes aprenden el diálogo, el respeto por la diversidad y la ciudadanía activa.

Tal vez sea incorrecto, pero incluyo en esta reseña un libro en el que fui uno de los compiladores (Ornelas *et al.*, 2022). Sin embargo, va al corazón del tema. El análisis parte de la premisa de que persisten problemas como la desigualdad, la inequidad,

la corrupción y la ineficiencia en el sistema educativo mexicano, que dificultan el desempeño de las escuelas. No obstante, existen prácticas educativas innovadoras y eficaces, clasificadas en métodos de enseñanza, modelos de gestión, prácticas de inclusión e historias de éxito. El libro destaca que los profesores son fundamentales para la educación, en especial si, en su trabajo, realizan prácticas reflexivas, demuestran compromiso con los infantes y se adaptan al medio. Se analizaron casos sobre la importancia de involucrar a las comunidades, a los padres y a las organizaciones locales en la educación mediante asociaciones e iniciativas.

Contiene tramas de escuelas que practican la inclusión y la equidad, con enfoque en los grupos marginados, como estudiantes indígenas, con discapacidades y en contextos vulnerables, que promueven la diversidad y la equidad. También del uso de métodos de enseñanza creativos como *Kamishibai* (importado de Japón), aulas invertidas y aprendizaje basado en la narrativa, integrando la tecnología, las artes y la cultura local. Se documentan casos en los que el liderazgo y la administración eficaces son fundamentales para fomentar la colaboración y la mejora en las escuelas. Destacan proyectos de educación no formal, como el aprendizaje basado en la comunidad y los proyectos artísticos, que abordan cuestiones sociales y ofrecen oportunidades de aprendizaje alternativas. También hay casos que ponen el énfasis en la enseñanza de valores como

la empatía, el respeto y la solidaridad, junto con el aprendizaje socioemocional.

En las conclusiones se definen los patrones de buenas prácticas educativas y de escuelas democráticas, como el trabajo en equipo entre educadores, estudiantes, padres y miembros de la comunidad, que resulta clave para el éxito. Los casos ofrecieron soluciones creativas y flexibles, adaptadas a las necesidades y retos locales, con un fuerte énfasis en prácticas incluyentes para poblaciones estudiantiles diversas. Además, incorporó estudios sobre la enseñanza de habilidades prácticas y el fomento del aprendizaje permanente para preparar a los estudiantes para los retos de la vida real. El propósito de este libro es compartir prácticas exitosas para inspirar su reproducción y mejora.

Estos análisis y patrones ponen de relieve la naturaleza dinámica y multifacética de la educación en México, mostrando la resiliencia, la creatividad y la colaboración al abordar los retos y al fomentar experiencias de aprendizaje significativas, a pesar del ambiente hostil y hasta de la violencia criminal en ciertas regiones del país. Ciertamente, alcanzar una educación que forme personas cultas y virtuosas requiere mucho más que buenas prácticas de educación. No obstante, estos ejemplos muestran que, aunque sea débil, existe un movimiento a favor de la idea democrática.

Referencias

Adamson, F., Benatar, R., Gibbons, M., Ginsburg, M., Klees, S. J., Lipari, G., Spreen, C. A., y Srikantaiah, D. (2024). Education for Societal Transformation: Alternatives for a Just Future. *NORRAG, Special issue*(10).

Nathan, L. F., y Vázquez del Mercado, P. (compiladoras). (2025). *Escuelas democráticas: Una perspectiva desde México*. Mexicanos Primero.

Ornelas, C., Yáñez Rivas, G., & Sánchez Rodríguez, L. I. (compiladores). (2022). *Arrojos contra el vendaval: Buenas prácticas de educación en México*. Colofón - Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Valenti Nigrini, G. (compiladora). (2022). *Una aproximación a la equidad educativa en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria*. Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco y Bonilla Artigas Editores, 2022.

Educación democrática al estilo brasileño: El legado del proyecto Escuela Ciudadana

Gustavo E. Fischman, Profesor, Mary Lou Fulton Teachers College; Investigador Principal en Futuros Globales, Julie Ann Wrigley Global Futures Laboratory, Arizona State University, Estados Unidos
Fischman@asu.edu

Summary

El *proyecto Escuela Ciudadana* (Porto Alegre, Brasil, 1993-2004) fue una reforma radical diseñada para alentar la participación democrática en todos los niveles. Incluso luego de su interrupción formal, la Escuela Ciudadana sigue siendo un modelo de la potencia de un proyecto alternativo democrático, orientado a la justicia y centrado en la comunidad, que se constituyó en una alternativa a las reformas educativas estandarizadas e impulsadas por las evaluaciones. Su legado inspira distintas experiencias democráticas en todo el mundo a alcanzar el imperativo moral de la educación.

Palabras clave

Ciudadanía
 Presupuesto participativo
 Educación para la democracia

El proyecto Escuela Ciudadana (EC), o Escola Cidadã, fue una reforma educativa integral ambiciosa que se implementó desde 1993 hasta 2004 en Porto Alegre, Brasil.¹ Desde su concepción, la EC fue un faro de esperanza para una reforma pedagógica radical, estimulando la imaginación de muchas comunidades y educadores. Algunos de sus elementos, en especial el uso del presupuesto participativo, continúan siendo fuente de inspiración para muchos educadores y activistas de todo el mundo.²

La EC se estructuró sobre la base de cuatro principios muy potentes: (1) invocando y haciéndose eco de la sabiduría de Paulo Freire, la convicción de que la educación alcanza su mayor potencial y adquiere verdadero significado cuando prepara tanto a educadores como a estudiantes para comprender y adquirir contenidos pedagógicos socialmente relevantes mediante la

reflexión y la acción, como forma de cambiar las desigualdades del mundo que los rodea; (2) la comprensión de que los logros significativos en los dos ámbitos exigen aceptar la relación entre la dinámica política de la escolarización y los matices pedagógicos de la participación política, admitiendo incluso las perspectivas discordantes; (3) la audaz afirmación de que para democratizar la educación se requiere una distribución de recursos y cambios estructurales, pero también iniciativas osadas, inclusivas, que trasciendan las estructuras rígidas mientras se defiende incondicionalmente la transformación de las prácticas escolares; y (4) todos los ciudadanos, incluidos los niños, deben tener el derecho a participar activamente en la fijación de los objetivos de la escuela pública y en el control de los mecanismos necesarios para alcanzar dichos objetivos, incluidas las decisiones presupuestarias.

Un grupo de activistas, educadores, profesores universitarios e intelectuales, que trabajaban en conjunto en la Secretaría Municipal de Educación (SMED) de Porto Alegre, tuvieron la tarea de proponer una reforma que respondiera a una prioridad ética y política: asegurar el acceso a la educación de calidad a niños y niñas que históricamente habían estado excluidos del acceso a la escuela (Azevedo *et al.*, 2010; Genro, 1999). En 1990, la municipalidad de Porto Alegre era responsable de 19 escuelas de educación elemental (desde el nivel inicial hasta el octavo grado), que atendía las necesidades principalmente de familias de clase media urbana. Esas escuelas tenían 14 838 estudiantes, a cargo de un personal de 1698 educadores (SMED, 2000). Durante la década siguiente, las inscripciones subieron en un porcentaje altísimo: 232%, lo que impulsó la creación de 126 nuevas escuelas de educación elemental (SMED, 2000). Cabe señalar que estas escuelas se construyeron en las zonas más pobres de la ciudad, a menudo en las favelas, lo que las convirtió en centros de oportunidades educativas y esperanza para los chicos y sus familias, quienes hasta entonces habían sido ignorados por el sistema educativo formal.

La expansión de escuelas exigió una campaña muy grande para contratar nuevos docentes y directivos, acompañada de aumentos salariales y un programa sistemático de capacitación docente. En las nuevas escuelas, la comunidad

escolar elegía a sus propias autoridades por un período de tres años. Cada escuela tenía una autonomía considerable en cuestiones pedagógicas y establecía prioridades mediante un proceso participativo de asignación presupuestaria para decidir el destino de los recursos. Las metas y prioridades se reflejaban en un proyecto pedagógico político aprobado por un consejo escolar, que estaba compuesto por representantes del estudiantado, el cuerpo docente, los directivos y las familias

Sin embargo, la SMED reconocía que el mero acceso a la escuela no garantizaba oportunidades educativas justas, por lo que, en 1995, estableció el modelo de Ciclos de Formación (Krug, 2001), una iniciativa pedagógica y administrativa pionera y bastante radical. Alejados de la estructura tradicional basada en los grados, los Ciclos de Formación redefinían la ecuación aprendizaje-tiempo, quitando la presión de los plazos arbitrarios y el estigma del fracaso (Barreto y Sousa, 2004). En este nuevo sistema, los estudiantes avanzaban a través de ciclos más que grados, lo que eliminaba la noción de no aprobar un grado (uno de los factores más importantes de abandono escolar en Brasil) y promovía un entorno de aprendizaje más inclusivo.

A fin de minimizar los mecanismos de exclusión y avanzar en la democratización de las estructuras curriculares, la SMED, junto con la mayoría de las escuelas que participaban del proyecto Escuela Ciudadana, introdujo medidas adicionales para garantizar la inclusión y el éxito de cada estudiante. Una modificación significativa fue el desarrollo de grupos de avance, pensados para dar apoyo a los estudiantes que habían sufrido muchos reveses, brindándoles entornos de aprendizaje estimulantes y diseñados a su medida. Estos grupos servían de lugares de contención en los que los estudiantes podían aprender a su propio ritmo y superar los obstáculos de sus trayectorias educativas. Además, los grupos de avance brindaban atención personalizada a estudiantes que provenían de otros sistemas educativos, facilitando su integración a los ciclos. Otro paso audaz para satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes fue la creación de laboratorios de aprendizaje, espacios seguros donde los estudiantes que tenían dificultades serías de aprendizaje recibían apoyo personalizado (Fetzner, 2009). A su vez, servían como polo para que los docentes llevaran a cabo investigaciones, lo que mejoraba la calidad de sus prácticas de enseñanza. Para los estudiantes con necesidades especiales, las aulas de integración y recursos eran espacios diseñados meticulosamente con el fin de analizar y abordar sus necesidades únicas y garantizar la integración eficaz y sin sobresaltos en el tejido educativo (Souza de Freitas, 2020).

Mediante estas intervenciones pedagógicas innovadoras, el proyecto Escuela Ciudadana comenzaba a saldar una deuda educativa y garantizaba que cada niño o niña, más allá de su origen o de sus capacidades, recibiera un trato digno, respeto

y la educación de calidad necesaria para convertirse en ciudadanos de la pujante democracia de Brasil. En esencia, no se trataba simplemente de brindar acceso, sino más bien de empoderar a cada participante del proceso escolar, es decir, a los estudiantes, las familias, la comunidad, los educadores, los directivos y los responsables de las políticas públicas, para alcanzar su máximo potencial y contribuir significativamente al trayecto colectivo de la sociedad hacia el progreso y la inclusión.

Estos principios orientadores no existían solo en papel: fueron una realidad de las escuelas de toda la ciudad y continuaron en muchas de ellas, incluso luego de la finalización del proyecto en 2004. Al principio hubo resistencia a estos cambios. La tradición chocaba con la innovación, pero el cambio persistió (Fischman y Gandin, 2016). Ahora vayamos al 2023, cuando la extensa red de más de 7000 escuelas y comunidades de todo el mundo comenzaron a aplicar el presupuesto participativo, uno de los procesos que caracterizaron el proyecto Escuela Ciudadana y que se erige como testimonio del poder de una educación ciudadana, con el foco en la justicia e impulsada por la comunidad.³ En muchas escuelas brasileñas, para los educadores ya no es una utopía dialogar con las comunidades y adentrarse en los barrios, generando juntos diseños curriculares que se hacen eco de las realidades locales (Mainardes, 2006).

Lo que comenzó como un audaz experimento en un solo municipio, con el liderazgo y el compromiso de un grupo de educadores y responsables de políticas públicas que imaginaron que otra educación era posible, ahora es testimonio vivo del impacto duradero de Escuela Ciudadana. El proyecto se inició como una alternativa educativa tangible, desafiando el *statu quo* y redefiniendo la esencia de la educación pública de Brasil. Se convirtió en un laboratorio ciudadano para la educación “pública” abrazando la inclusividad y la toma de decisiones compartida. Las familias, los estudiantes, los docentes y las autoridades escolares pasaron a ser socios en una empresa colectiva que buscaba forjar un futuro mejor a través de la educación. Fue un alejamiento radical de la comoditización del aprendizaje y un paso valiente hacia el empoderamiento genuino. En el gran tapiz de las reformas educativas globales, el proyecto Escuela Ciudadana es una reforma exitosa “interrumpida”, un vínculo obstinado y persistente entre una educación impulsada por la equidad y la transformación social. Es más que una iniciativa: es un movimiento, un llamado a hacer cambios pedagógicos que se resiste a ser silenciado..

Referencias

- Azevedo, J. C., Contreiras Rodrigues, C., & Fuchs Curço, S. (2010). Escola Cidadã: Políticas e práticas inclusivas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v18n2.2010>
- Barreto, E. S., & Sousa, S. Z. (2004). Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: Uma revisão. *Educação & Pesquisa*, 30(1), 31–50.
- Fetzner, A. R. (2009). A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: Para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 51–65.
- Fischman, G. E., & Gandin, L. A. (2016). The pedagogical and ethical legacy of a “successful” educational reform: The Citizen School Project. *International Review of Education*, 62, 63–89.
- Fischman, G. E., & Gandin, L. A. (2007). Escola Cidadã and critical discourses of educational hope. In P. McLaren & J. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 209–223). Peter Lang.
- Fischman, G. E., & Gandin, L. A. (2009). Pedagogies of inclusion: Lessons from Escola Cidadã. In E. Tressou, S. Mitakidou, B. B. Swadenber, & C. Grant (Eds.), *Beyond pedagogies of exclusion: Transnational conversations* (pp. 65–80). Palgrave-McMillan.
- Gandin, L. A. (2013). A democratização da gestão no projeto Escola Cidadã: Construindo uma nova noção de responsabilização na educação. *Sociologia da Educação: Análise Internacional*, 1, 380–389.
- Gandin, L. A. (2010). The democratization of governance in the Citizen School Project: Building a new notion of accountability in education. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 349–357). Routledge.
- Gandin, L. A. (2009). The Citizen School Project: Implementing and recreating critical education in Porto Alegre, Brazil. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 341–353). Routledge.
- Genro, T. (1999). Cidadania, emancipação e cidade. In L. H. Silva (Ed.), *Escola Cidadã: Teoria e prática* (pp. 7–11). Vozes.
- Koonings, K. (2004). Strengthening citizenship in Brazil’s democracy: Local participatory governance in Porto Alegre. *Bulletin of Latin American Research*, 23(1), 79–99.
- Legard, S., & Goldfrank, B. (2021). The systemic turn and participatory budgeting: The case of Rio Grande do Sul. *Journal of Latin American Studies*, 53(1), 161–187. <https://doi.org/10.1017/S0022216X20000954>
- Mainardes, J. (2006). Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: Revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 11–30.
- Schugurensky, D. (2006). This is our school of citizenship: Informal learning in local democracy. In Z. Bekerman, N. C. Burbules, & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader* (Vol. 249, pp. 163–182). Peter Lang.
- Schugurensky, D., & Myers, J. P. (2008). Learning to teach citizenship: A lifelong learning approach. *Encounters in Theory and History of Education*, 4, 145–166.
- SMED. (2000). *Boletim Informativo – Informações Educacionais* (Year 3, No. 7).
- Souza de Freitas, A. L. (2020). Projeto Constituinte Escolar: Um legado da experiência da Escola Cidadã em Porto Alegre/RS. *Crítica Educativa*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.22476/revcted.v6.id487>
- WSF. (2018). *World Social Forum Charter of Principles*. <https://fsmm2018.org/principles-of-the-world-social-forum/?lang=en>

Notas

1. Escapa el alcance de este breve artículo el análisis detallado de la historia y el legado del proyecto Escuela Ciudadana, que tiene manifestaciones muy significativas en Brasil y otros países. Ver Fischman y Gandin, 2016, y Gandin, 2009, 2010, 2013, para un mayor análisis..
2. El presupuesto participativo es un proceso en el que los miembros de una determinada comunidad deciden cómo gastar parte de un presupuesto público. Otorga a las personas poder real sobre fondos reales. El presupuesto participativo se inició en Porto Alegre, Brasil, en 1989, como una medida contra la pobreza que ayudó a reducir la mortalidad infantil en casi un 20% y que rápidamente se extendió para asignar recursos escolares. Se ha investigado mucho acerca del presupuesto participativo (Schugurensky, 2006; Schugurensky y Myers, 2008) y existe evidencia sólida de que impulsó una mayor transparencia y eficiencia en la asignación de recursos públicos y, lo que es muy significativo, de que mejoró las condiciones de vida de las comunidades pobres mediante el redireccionamiento de ingresos públicos a áreas antes ignoradas.
3. Kees Koonings (2004) estima que quizás “al menos 100 000 personas de algún modo formaron parte de las reuniones presupuestarias, en otras palabras, un tercio del total de la población ‘pobre’ de la ciudad” (p. 92). Desde entonces, el presupuesto participativo se ha extendido a más de 7000 ciudades de todo el mundo y se ha empleado para tomar decisiones respecto de los presupuestos de estados, regiones, ciudades, autoridades en materia de vivienda, escuelas y otras instituciones. Rio Grande do Sul es “un estado de once millones de habitantes, y más de un millón de riograndenses participaron anualmente del presupuesto participativo del sistema entre 2011 y 2014, ayudando a decidir sobre la asignación de cientos de millones de reales de gasto público (Legard y Goldfrank, 2021, p. 164).

Parte 3

Repensar la educación postsecundaria

La Alianza de Ecover­sidades: Aprender cosmopolíticamente para un crecimiento mutuo

Udi Mandel, Enlivened Cooperative, Alianza de Ecover­sidades
udi@enlivenedlearning.com

Kelly Teamey, Enlivened Cooperative, Alianza de Ecover­sidades
kellyteamey@gmail.com

Gerardo Lopez Amaro, Enlivened Cooperative, Alianza de Ecover­sidades
gtupac.amaro@gmail.com

Resumen

¿Cómo podemos reimaginar la educación superior para que incluya múltiples sistemas de conocimiento a fin de que muchos mundos puedan cohabitar? La Alianza de Ecover­sidades aborda esta pregunta en 47 países utilizando enfoques provenientes de los movimientos sociales y ecológicos y de las comunidades indígenas, centrándose en la regeneración de las ecologías, culturas y economías locales y oponiéndose a la violencia, el extractivismo y la explotación. En este artículo, se describe el “aprendizaje cosmopolítico” de Ecover­sidades: aprender a aprender en y entre culturas, epistemologías y ontologías, y aprender a aprender de, dentro y más allá de la diversidad.

Palabras clave

Ecover­sidad
Aprendizaje
Alternativas
Reimaginar
Educación superior

¿Que es una ecover­sidad?

Participando de debates y prácticas que buscan hacer germinar lugares de aprendizaje nuevos y contrahegemónicos más allá de la universidad moderna, llegamos al término “ecover­sidades”, que describe la reorientación del aprendizaje y el conocimiento que tienen lugar en todo el planeta. Este movimiento se aleja del énfasis de la universidad moderna en sus propios paradigmas y cosmovisión como lo único, lo “uni-”, lo “mono-”: la única forma de aprender, ser, conocer, hacer, relacionar y habitar. Va hacia el aprender, ser, conocer, hacer, relacionar y habitar el “eco-”, del griego *oikos*, de nuestra ecología, nuestro hogar y nuestras comunidades. Las ecover­sidades describen estos espacios de innovación y reimaginación como espacios arraigados en el lugar, que brotan de las luchas locales, con el propósito de poner el aprendizaje al servicio de las comunidades, las ecologías y las espiritualidades para el crecimiento mutuo de todos.

Desde nuestros comienzos en 2015, con múltiples cosmologías, visiones, contextos, historias, idiomas y geografías, en la [Alianza de Ecover­sidades](#) nos hemos entrelazado en un ecosistema floreciente, nutritivo y a veces desafiante. Tenemos entre nosotros aproximadamente 260 organizaciones “miembro” provenientes de 47 países (más de 50 idiomas) y más de 400 personas, con redes regionales activas que tejen comunidades de ecover­sidades en América Latina, el Pacífico, la India, Europa, África, Norteamérica, Asia y el mundo árabe. Ser miembro de la Alianza de Ecover­sidades significa intervenir en nuestros diálogos y encuentros y participar activamente de la construcción de formas de aprendizaje por fuera del *statu quo* actual. Además de los encuentros periódicos (internacionales y regionales), existen para los miembros de la alianza residencias de intercambio y viajes de estudio, publicaciones y proyectos colaborativos, tanto regionales como temáticos.

El alcance de la Alianza de Ecover­sidades, que se profundiza y extiende, y la forma en que se ha transformado en un organismo micelial que se expande ampliamente, dando apoyo a personas y a ecover­sidades particulares, colaboraciones regionales y la fertilización cruzada planetaria en toda una variedad de formas, significa que es difícil determinar cuál es su alcance total. Los procesos nuevos y en curso equilibran el surgimiento y la organización, con estructuras como los grupos de trabajo y los polos regionales, decenas de proyectos, diversas colaboraciones relacionales y un complejo sistema de asignación de recursos. La alianza se caracteriza por las relaciones que nos unen. Estas conexiones son de colegialidad y cordialidad; son amorosas, informales y lúdicas, y se basan en la confianza y en las pasiones compartidas, incluido el deseo de hacer del mundo un lugar mejor (desafiando el *statu quo*). Entrelazados en un tejido de cosmovisiones diversas, compartimos sueños que buscan reimaginar el aprendizaje para nuestro crecimiento mutuo, basado aquí en la justicia social, económica, ecológica y cognitiva: un aprendizaje para nuestro hogar, nuestro *oikos*, o “eco-”.

¿Quiénes participan de la Alianza de Ecover­sidades?

Ecover­sidades alberga múltiples comunidades de práctica y aprendizaje, además de ecopedagogías con experiencias que responden a los desafíos críticos que enfrenta el planeta. Algunas son universidades acreditadas que se iniciaron desde cero, extendiendo y deshaciendo los límites disciplinares del viejo paradigma mediante el pensamiento crítico, creativo y sumamente innovador. Otras generan grietas de aprendizaje vital en las estructuras rígidas, cementadas, de las universidades tradicionales. Algunas se rehúsan a las restricciones de las calificaciones y los títulos. Otros integrantes son parte de una comunidad voluntaria y sostenible, como las ecoaldeas, los ecobarrios o las ciudades de transición. Algunas de ellas son estacionales e itinerantes, y generan espacios intensos y condensados de convivencia y exploración colectiva. Otras comunidades han surgido como parte de movimientos sociales, ambientalistas, indígenas, feministas, negros o de jóvenes, como una importante dimensión de las luchas que se traducen en pedagogías para formar rebeldes competentes. Todas multiplican y nutren un sinfín de experiencias, prácticas, teorías, ideas y horizontes de posibilidades en cada uno de sus territorios, ya sean urbanos o rurales. Los proyectos adquieren muchas formas: universidades holísticas, aldeas tradicionales y ecoaldeas, ashrams, cafés, espacios de cotrabajo, cárceles, bajopuentes, barrios pobres urbanos, granjas, barberías, etcétera. Desde las zonas temporarias de aprendizaje autónomo hasta los campus ya establecidos, las ecover­sidades prosperan en muchas formas, texturas y colores diferentes. Nos consideramos un movimiento emergente de saberes.

Un aspecto importante que destacamos es la trascendencia y relevancia de los pueblos indígenas dentro de la alianza:

alrededor del 25% de las iniciativas se vinculan directamente con estas cosmologías, ontologías y epistemologías, y están encabezadas por líderes locales; muchas son mujeres. Esta tendencia debe consolidarse, dado que algunas de sus características son las más enriquecedoras de la alianza. No existe un único modelo para ser una ecover­sidad; esa es una fortaleza de este movimiento porque mantiene la apertura a lo que puede surgir a la vez que entrelaza colaboraciones y encuentros entre los distintos hilos del tapiz. El punto de partida es el compromiso para reimaginar la educación superior, en respuesta a los desafíos críticos que enfrenta el planeta. Esto convoca a personas interesadas en profundizar las nociones del yo y de la conciencia, desarrollando inventos y tecnologías –*hackeo* de residuos, *upcycling*, diseño– para la regeneración social y ambiental y formando parte de los movimientos sociales, los colectivos populares y las comunidades locales.

Cómo funciona en la práctica el aprendizaje cosmopolítico¹

Algo importante que hemos aprendido en la Alianza de Ecover­sidades, especialmente quienes escribimos aquí, es lo que llamamos aprendizaje cosmopolítico. Esta forma de aprendizaje implica una apertura a otros modos de comprender y habitar el cosmos y de ser en relación con este. En la práctica, significa que ser anfitrión o coanfitrión de tal encuentro de cosmovisiones, algo que suele ser un encuentro de ecover­sidades, implica descentrarse de la propia cosmovisión. Parte de este descentrarse exige abrirse a otras formas de aprender y de ser, conocer, hacer, relacionarse y habitar, por medio de una apertura a la experimentación con estas nuevas formas. En consonancia con esto, otra parte del descentrarse implica explorar facultades desconocidas en nosotros mismos y en nuestro ser y estar (o, mejor dicho, en nuestro devenir) en el mundo, no solo con la razón y el intelecto, sino también con nuestro cuerpo y nuestros sentidos, nuestra imaginación y nuestros sueños, y nuestras relaciones con la tierra y sus muchos seres. Estas prácticas de abrirse a otros mundos dentro y más allá de nosotros mismos precisa de la escucha, la atención receptiva y la apertura emocional ante la emergencia de lo que aún es desconocido o no se ha formado.

En estos encuentros, hemos puesto el énfasis no solo en empezar a entender el mundo de cada uno, sino en habilitar los encuentros descentrados con el mundo de cada uno para, en cierto sentido, dar lugar a la posibilidad de mundificar, desacelerar, escuchar profundamente y hacer cosmopolítica juntos a través de una serie de prácticas y eventos convivenciales que cocreamos. En nuestra experiencia, la cosmopolítica se ha alcanzado no tanto a través de lo que podemos enmarcar como una política del encuentro, sino más bien como un encuentro convivencial, la convivència, es decir, vivir y celebrar juntos. La celebración,

la raíz de la convivencia, y la etimología de convivium en nuestros encuentros de Ecovertidades están constituidos por numerosos ingredientes cosechados de prácticas de mundificación de participantes provenientes de muchas partes del planeta, quienes son coanfitriones y coinvidados al mismo tiempo, pero, lo que es más importante, son también coaprendientes.

En estos encuentros, los organizadores, una combinación de personas que han participado previamente y de anfitriones locales, aprenden y mejoran el arte de sostener una estructura ligera para que puedan surgir la vivacidad del encuentro y la manifestación en las distintas cosmovisiones y en el lugar. Esta estructura ligera es cocreada y deja amplio espacio para la manifestación y para que los participantes reconfiguren el proceso del encuentro a medida que se desarrolla. Aunque aquí de ningún modo queremos ser prescriptivos ni ofrecer una receta, observamos que, en nuestros experimentos en los encuentros cosmopolíticos, hay algunos ingredientes clave que ayudan a que los sabores aparezcan:

- Ceremonias, prácticas espirituales, visualizaciones: formas rituales de conectar con el otro, con la Tierra y con todas las criaturas vivas e inertes;
- Trabajo somático, basado en la sabiduría del cuerpo, el movimiento, lo lúdico, la sanación, la respiración y la “corporización” de nuestro estar juntos;
- Momentos discursivos: conversaciones, presentaciones de distintos proyectos mediante espacios abiertos, actividades facilitadas para reflexionar sobre el lenguaje, las acciones, los gestos, los sueños y las luchas en nuestros contextos y como modo de pensar los objetivos y resultados de la alianza;
- Protocolos autónomos e indígenas: rituales y herramientas para el autogobierno colectivo (pedagogía del *aloha*, *asambleas*, sistema de cargos...);
- Tareas domésticas: preparar la comida, limpiar, cuidar a los niños, hacer actividades manuales como construir, cultivar y “estar de servicio” para ayudar a los anfitriones y atender las necesidades de la comunidad;
- Convivencia: conversaciones espontáneas, performatividad, celebraciones, música, comidas con la comunidad local, visitas al barrio y encuentros con líderes y practicantes locales;
- Aprendizaje en y de la tierra: adoptar la ecología del lugar donde nos encontramos y de sus alrededores; y
- Aprendizaje *yatra* (peregrinación): visitar y aprender con/de

los lugares locales de enseñanza de distintos tipos.

En la Alianza de Ecovertidades, codiseñamos prefigurativamente nuestros encuentros para habilitar un espacio convivencial y emergente para compartir, ofreciendo prácticas, historias y habilidades que van surgiendo con una organización propia. Desaceleramos el ritmo para permitirnos estar presentes y abiertos de un modo más pleno a lo que pueda ocurrir y para reflejar mundos imaginados en relación con otras formas posibles de educación. Experimentamos con prácticas y pedagogías diversas, uniéndonos de modos que profundizan nuestra lógica y nuestras posibilidades relacionales, ya sea como proposiciones independientes o en una secuencia con otras proposiciones, que nos permiten explorar el aprendizaje más lento y significativamente, abriendo nuevos espacios y mundos.

Si bien ya hemos desarrollado y puesto a prueba los ingredientes de más arriba, en especial en los encuentros internacionales, también se han extendido a toda la alianza, en múltiples espacios, proyectos y polos regionales. Los Encuentros Internacionales de la Alianza, que se realizan cada año, aún sirven como un espacio y tiempo clave para reunir a los miembros en una semana o más de trabajo inmersivo en relación con el aprendizaje cosmopolítico en una escala planetaria, pero en los últimos años han surgido también muchos otros espacios.

Regionalización

Desde 2017, la alianza también organizó 19 encuentros regionales, encuentros de varios días entre socios aliados de ecovertidades provenientes de una región cultural o geográfica específica, con el fin principal de fortalecer las relaciones entre los miembros, las comunidades y sus contextos, y los movimientos dentro de estas regiones. Estas reuniones apuntan a dar lugar al aprendizaje mutuo y a la planificación e implementación de acciones locales en común.

Desde que se iniciaron en 2018, los encuentros regionales han servido como un motivo importante de participación en la alianza y han contribuido a varias relocalizaciones del trabajo, además de la emergencia de lenguas y prácticas regionales/localizadas compartidas y la posibilidad de profundizar las colaboraciones y compartir experiencias entre personas de la misma región, no solo facilitando los traslados para asistir a los encuentros, sino también aprovechando un horizonte mutuo de inteligibilidad y de sensibilidad y experiencia compartidas.

Los encuentros regionales han permitido que una multiplicidad de lenguas y culturas encuentren un espacio amable en sus propios contextos. Las regiones han estado surgiendo como un lugar de aprendizaje y organización

colectivos de parte de los miembros y las ecoversidades regionales, lo que profundiza cierto sentido de familiaridad, confianza y puesta en común, a la vez que se encuentra un espacio propicio para tejer relaciones, iniciativas y colaboraciones.

En América Latina, por ejemplo, ha habido cuatro encuentros regionales: en 2019, en el territorio ancestral sagrado del pueblo wixárika, en Wirikuta, México; en 2020, en la ecoaldea de Chambalabamba, en Ecuador; en 2022, en las montañas de Palmitas, en la región de Antioquia, en Colombia; y en 2023, en la biorregión de Huasteca Potosina, en México. La multiplicidad de territorios que han albergado este caminar/bailar juntos muestra la diversidad de la región y nutre el abrazo mutuo, un tejido que da sostén a una clase de relacionalidad que acompaña, acciona, siente-piensa, y aprende y desaprende, es decir, una comunalización.

El encuentro reciente en la Huasteca Potosina, una biorregión de enorme diversidad ecológica y cultural ubicada en el centro-este de México, comenzó con una ceremonia de apertura: *Bixom T'iiw*, o la danza del gavilán. Esta danza es el acto de “entretejer el cosmos”, dice Benigno Robles, filósofo y militante téenek y uno de los coanfitriones del encuentro. En la danza, los espíritus del mar, el trueno, la tierra y el maíz son invocados y celebrados con gran respeto. Esta práctica ritual de comunalización fue una apertura adecuada para las prácticas de comunalización del encuentro: juegos, conversaciones, cocina, caminatas y bailes. En este encuentro de seres de la tierra, ancestros, territorios y cuerpos, se entreteje también la Latinoamérica pluriversal. Los sueños se van hilando como la lana en el huso, creando múltiples hilos que se entretejen, de distintos modos, con el tiempo y la práctica: colaboraciones, invitaciones y proyectos que surgen en el campo creativo y emergente de las relaciones.

Se trata de comunalizar los deseos, las necesidades y las esperanzas; comunalizar con un tipo de aprendizaje que involucra múltiples racionalidades y múltiples sensibilidades. Quizá sea por esto que el poeta y docente Devin Bokaer, uno de los participantes, reflexiona lo siguiente en un encuentro posterior: “*Traté de compartir con mis compañeros de trabajo lo que había aprendido y fue muy difícil porque muchísimo de lo que aprendí era no verbal. Era más bien el sentimiento de estar juntos en un espacio, con mucho amor, con mucha energía amorosa y con generosidad*”.

El aprendizaje cosmopolítico de comunalización, en el que el encuentro es un convite a poner en acción una ontología relacional, es donde el aprendizaje no preexiste a las relaciones que lo constituyen; no es una colección de datos o de información, sino una práctica de comunión. Elena Pardo, directora del Centro de Promoción y Sabidurías Interculturales, de Cusco, Perú, lo resume bien:

[En el encuentro] hemos acariciado una vez más nuestro corazón y hemos renovado nuestra energía interior, que nos recuerda, en todo sentido, el respeto y el amor por la Pachamama, el criar y ser criados, el alimentar y el ser alimentados por la vida. Nos recuerda que estamos entrelazados en la comunidad, con gracia, con gratitud y con la alegría de dar y compartir.

Notas

1. Es posible acceder a un análisis detallado y a las bases teóricas de la cosmopolítica en el artículo escrito por los mismos autores, Mandel, U., López Amaro, G., y Teamey, K. (2021). Aliança de Ecoversidades: uma experiência de cinco anos em aprendizagem cosmopolítica. *Educação & Realidade*, 46(4). El origen del término *cosmopolítica* se encuentra en la obra de la filósofa Isabelle Stengers.

Parte 4

Situar la educación no formal en el centro

Nacidos de la lucha: Bachilleratos populares en la Argentina con/dentro de/contra el Estado

Gary L. Anderson, Profesor Emérito, Universidad de Nueva York, Estados Unidos
gary.anderson@nyu.edu

Dipti Desai, Profesora, Universidad de Nueva York, Estados Unidos
dd.25@nyu.edu

Ana Inés Heras, Profesora, Universidad Nacional de San Martín; Investigadora, CONICET, Argentina
aheras@unsam.edu.ar

Carol Anne Spreen, Profesora Asociada, Universidad de Nueva York, Estados Unidos
spreen@nyu.edu

Resumen

La implosión económica de fines de los noventa en la Argentina propició las condiciones para que surgiera una serie de organizaciones sociales alternativas autogestionadas, que habían sido creadas desde cero por trabajadores desempleados, militantes sociales, artistas y educadores. Aquí describimos una de estas organizaciones sociales, el Bachillerato Popular IMPA, con sede en una fábrica abandonada que se recuperó para formar una cooperativa de trabajadores.

Palabras clave

Educación popular
 Prefiguración
 Tercer espacio
 Horizontalismo
 Poscapitalismo

La elección en 2023 del presidente de derecha Javier Milei es la continuación de un ciclo de más de cincuenta años de una lucha política extraordinaria en la Argentina, a partir de una brutal dictadura militar (1976-1983), que tuvo el respaldo de los Estados Unidos, y la implosión de la economía, que llevó a una gravísima depresión en 2001, causada por décadas de políticas neoliberales extremas. La crisis económica argentina, que comenzó a mediados de los noventa, llevó el desempleo y la pobreza a niveles que el país nunca antes había visto y muchos trabajadores decidieron ocupar las empresas abandonadas para generar empleos en un contexto en el que era absolutamente imposible conseguir trabajo.

En este artículo, describimos cómo se crearon los bachilleratos (escuelas secundarias) populares dentro de empresas cooperativas gestionadas por los trabajadores y cómo se inspiraron en la educación popular. Desde la creación del primer “*bachi*”, tal como se los llama coloquialmente, se establecieron más de cien bachilleratos similares en todo el país, lo que hace de estas “escuelas” una parte integral de un movimiento mucho mayor de resistencia afirmativa que busca prefigurar una sociedad poscapitalista basada en el cooperativismo y la solidaridad.

El Bachillerato Popular IMPA está ubicado en la primera fábrica ocupada de Buenos Aires –IMPA, o *Industria Metalúrgica y Plástica*–, que fue tomada por los trabajadores cuando la abandonaron sus dueños a fines de los noventa. IMPA es una de las más de doscientas cooperativas de trabajadores de la Argentina. Los bachilleratos surgieron junto con el movimiento que se propuso tomar o “recuperar” las fábricas para que pasaran a manos de los trabajadores,

quienes las han gestionado bajo la forma de cooperativas. En 2004, se abrió el primer “*bachi*” en la fábrica IMPA e incluía una especialización en cooperativismo de los trabajadores.

Nuestro análisis del Bachillerato Popular IMPA es parte de un estudio mucho más amplio y de un libro titulado *Terceros espacios de aprendizaje para el poscapitalismo: Lecciones de artistas, educadores y activistas*, que incluye información sobre terceros espacios de aprendizaje en Buenos Aires y en la ciudad de Nueva York. De acuerdo con quienes estudian los terceros espacios, si el primer espacio representa nuestras identidades culturales y nuestra vida cotidiana, y el segundo espacio representa la hegemonía de las fuerzas dominantes (neoliberales o coloniales) que intentan definirnos, entonces, el tercero es un espacio híbrido en el que se exploran cuestiones como la dominación, el poder y la emancipación (Bhabha, 1994/2002). Como locus generativo, el tercer espacio nos permite imaginar nuevos modos radicales de aprender y trabajar juntos, y de relacionarnos y, en el proceso, hallar nuevas maneras de aprender y de ser.

La teoría poscapitalista sostiene que los espacios que prefiguran un mundo poscapitalista están todos a nuestro alrededor, si sabemos hacia dónde mirar. La teoría de la prefiguración sugiere que podemos construir el mundo en el que queremos vivir y, al mismo tiempo, ser parte de una resistencia afirmativa para cambiar las políticas y estructuras que sostienen la forma actual injusta de monopolio y capitalismo impulsado por las finanzas. Sin embargo, a la larga, es el aprendizaje que ocurre dentro de estos espacios lo que lleva a un conocimiento contrahegemónico, a nuevas relaciones sociales de solidaridad, a la recuperación de saberes indígenas y otros saberes sometidos y a la expansión de lo que consideramos espacios que educan. Es la construcción de redes globales de solidaridad entre estos espacios lo que tiene el potencial de hacerlos lo bastante fuertes como para desafiar el poder hegemónico desde abajo.

Algunas docentes del Bachillerato Popular IMPA publicaron un libro sobre la experiencia: *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA* (CEIP-Histórica, 2016). Y varios directivos del bachillerato editaron *Educaciones populares y pedagogías críticas: Relatos desde el Sur*.

Entre el Estado y la sociedad civil

Los *bachilleratos populares* han tenido dificultades en su relación con el Estado (pero no son anti-Estado) y acuñaron el término “*escuela pública y popular*” para diferenciarse como organizaciones sociales que son de carácter estatal, pero que también construyen una educación contrahegemónica dentro de comunidades marginalizadas. Al redefinir las escuelas como públicas y populares (del pueblo), generan una tensión productiva entre el conocimiento popular de la comunidad y el conocimiento académico oficial. Las escuelas públicas populares buscan romper con la gramática de las

escuelas públicas y privadas tradicionales y el conocimiento y las disposiciones oficiales que estas imponen en las comunidades y los estudiantes marginalizados (CEIP-Histórica, 2016). Por eso es que insisten en que no están privatizando, sino creando lo que Nancy Fraser (2019) llama un “contrapúblico subalterno”, en el que grupos marginalizados producen contra-discursos y prácticas para favorecer interpretaciones alternativas de sus identidades e intereses.

El Bachillerato Popular IMPA es autogestionado, es decir que está organizado desde cero por parte de activistas y miembros de la comunidad. Como tal, goza de cierto nivel de autonomía en relación con el Estado (y su currículo oficial), pero al mismo tiempo le ha resultado difícil conseguir que el Estado sostenga los salarios docentes y la certificación para los egresados. Durante los ocho años anteriores a recibir, finalmente, los salarios de parte del Ministerio de Educación, el Bachillerato Popular IMPA debió sostenerse con trabajo voluntario y tuvo dificultades para hacer frente a los gastos fijos. La mayoría de los profesores tenía algún cargo docente en otras escuelas públicas y trabajaba en el IMPA como forma de activismo social. Esta danza entre el control externo, los recursos y la autonomía es constante para muchos espacios híbridos que se encuentran entre el Estado y la sociedad civil.

Desde lo organizacional, el *Bachillerato* intenta satisfacer las necesidades del estudiantado, compuesto por adultos emergentes de comunidades marginalizadas y de bajos recursos. Por ejemplo, como resultado de los debates que se dieron en las asambleas, el Bachillerato Popular IMPA construyó una guardería para que los y las estudiantes puedan dejar a sus niños mientras están en clase; los docentes aportaron un porcentaje de sus salarios para construirla y dotarla de personal. Cada aula de la escuela tiene dos docentes con el fin de brindar una atención más personal y el plan curricular regular se implementa de lunes a jueves, mientras que el viernes queda libre para realizar tutorías uno a uno. Esto último se debe a que existen problemas constantes con la regularidad de la asistencia y los estudiantes necesitan un día en el que puedan revisar el material de las clases a las que faltaron o ver los contenidos que no comprendieron para así no atrasarse.

Los y las trabajadoras y militantes del IMPA también crearon un centro cultural muy activo, un museo obrero, una estación de radio y TV independiente y, hace poco, una universidad. La Universidad de los Trabajadores tiene un programa de formación docente que se propone formar docentes/militantes en la filosofía y los métodos de la educación popular para que puedan luego enseñar en los bachilleratos populares de toda la ciudad y el país.

Una pedagogía y un diseño curricular contrahegemónicos

Mediante la construcción de un consenso participativo en su organización marco (CIEP), los *bachilleratos* se han comprometido a seguir las siguientes prácticas, que los distingue de la mayoría de las escuelas públicas y privadas: 1) adhesión al cooperativismo y la autogestión; 2) toma de decisiones participativa entre estudiantes y docentes en asambleas o sesiones; 3) visión de la escuela como proyecto político; 4) construcción de un nuevo sujeto pedagógico; 5) retorno a las tradiciones de la educación obrera y su importancia para otros movimientos sociales emergentes y 6) cuestionamiento de la educación tradicional desde la perspectiva de la educación popular. Muy a semejanza del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (Tarlau, 2019), con el cual se identifican, los *bachilleratos populares* se consideran parte de un movimiento social popular más amplio que busca reimaginar la sociedad argentina.

Influídos por la noción de conciencia crítica de Paulo Freire y las educadoras argentinas progresistas Olga y Leticia Cossetini, quienes promovieron el aprendizaje activo, los *bachilleratos* sostienen el compromiso con la pedagogía contrahegemónica no solo en su plan curricular, sino también en las relaciones sociales dentro del aula y en la cultura más amplia de la escuela. Sabemos cómo es el aprendizaje en la mayoría de los espacios áulicos formales. Cuando nos referimos a una pedagogía del tercer espacio o a terceros espacios de aprendizaje, no hacemos referencia al aprendizaje en su sentido individualista, neoliberal, lo que Biesta (2021) llama “aprendizaje”. Biesta sostiene que sin cierta idea de lo que es el aprendizaje y para qué es, se convierte en parte del discurso actual sobre el capital humano que vincula el aprendizaje a lo largo de la vida con la utilidad de cada persona para la economía.

Ubicadas dentro de empresas recuperadas, las escuelas reflejan la cultura de la cooperativa obrera, que es un espacio de aprendizaje por medio de la gobernanza participativa y la solidaridad social. La mayoría de los *bachilleratos*, coherentes con la ocupación y la gestión cooperativa de las fábricas que las alberga, enseñan cooperativismo tanto como una forma alternativa de relaciones y organización social como una carrera posible. A través del aprendizaje activo, los y las estudiantes se ocupan del negocio de la escuela como una cooperativa, compartiendo las alegrías y frustraciones de gestionar una cooperativa. Así como las y los trabajadores que ocuparon las fábricas están aprendiendo a manejar una empresa colectivamente y están construyendo nuevas formas de solidaridad social, el currículum del tercer espacio debe prefigurar el tipo de sociedad que el estudiantado ayudará a construir.

Los y las estudiantes que asisten a los *bachilleratos* solían carecer de un sentido de respeto y pertenencia en sus escuelas anteriores. En los *bachilleratos*, encuentran una cultura de aceptación, respeto y solidaridad. Quienes trabajan en un tercer espacio también reconocen la necesidad que tiene el estudiantado de una estructura y de oportunidades para adquirir el capital cultural de la cultura dominante, pero no al costo de una educación crítica y de un fuerte sentido de orgullo por sus propias identidades. Es más, los *bachilleratos* proporcionan el andamiaje curricular para que los y las estudiantes construyan identidades duales y trabajen para transformar las relaciones sociales desiguales, sin tener que luchar para insertarse y asimilarse descartando la propia identidad étnica, racial y/o de clase. Tal como documentaron muchos especialistas (Cabrera, et al., 2014), es precisamente una educación contrahegemónica que brinda al estudiantado un entorno de solidaridad y respeto por sus identidades estigmatizadas la que muy a menudo los motiva a sobresalir académicamente.

Un compromiso con el horizontalismo

Los *bachilleratos populares* están comprometidos con una estructura de gobernanza horizontal. Sus asambleas buscan ser espacios participativos en los que estudiantes y docentes coconstruyen el programa y tienen voz en la administración de la escuela. Anderson, coautor de este texto, y sus estudiantes de posgrado visitaron el Bachillerato Popular IMPA en un día de asamblea. El estudiantado debatía cuestiones que iban desde cómo mejorar la calefacción de las aulas de la fábrica en invierno hasta la necesidad de ser más solidarios con otros *bachilleratos* que no estaban consiguiendo la certificación del Ministerio de Educación. Mientras discutían este último tema, una de las docentes anunció que, el día siguiente, habría una protesta ante el ministerio en solidaridad con los otros *bachilleratos* e invitó a los estudiantes a asistir.

Anderson y sus estudiantes de posgrado fueron a la protesta, en la que había probablemente una centena de estudiantes y docentes de distintos *bachilleratos populares*. Además de debatir sobre la historia de los *bachilleratos populares* y las cuestiones sobre las que estaban reclamando con el estudiantado, los y las docentes organizaron clases de arte para hacer carteles y una clase de yoga con algunos estudiantes. De esta forma, la protesta sirvió para ofrecer algunos aspectos de la educación formal, mientras que la participación en la protesta en sí fue parte de su educación política corporizada.

Conclusión

Sin bien los *bachilleratos* representan un alejamiento de las escuelas públicas tradicionales, deben lidiar con muchas de las mismas cuestiones que enfrentan las escuelas públicas ubicadas en comunidades marginalizadas. Nuestra

intención aquí no es romantizar los *bachilleratos* ni otros terceros espacios de aprendizaje. Por ejemplo, algunas asambleas logran una mejor participación democrática que otras y algunos docentes combinan la relacionalidad con la exigencia académica mejor que otros. Crear un tercer espacio a la sombra del Estado no solo es difícil: sostenerlo puede ser igual de complejo, en especial cuando quienes lo lideran son militantes sociales. Dichos programas o escuelas pueden sufrir una fuerte reacción negativa que puede provenir de algunos elementos dentro de la comunidad o el Estado. Más que nunca, con la elección en 2023 de Javier Milei, los bachilleratos y las cooperativas que los albergan tendrán que buscar formas de sostenerse ante los ataques del Estado mismo.

Referencias

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Biesta, G. (2021). *World-centered education: A view for the present*. Routledge.

Cabrera, N., Milem, J., Jaquette, O., & Marx, R. (2014). Missing the (student achievement) forest for all the (political) trees: Empiricism and the Mexican American studies controversy in Tucson. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1084–1118.

CEIP-Histórica. (2016). *Praxis política y educación popular: Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*. Editorial Naranjo en Flor.

Fraser, N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born*. Verso.

Tarlau, R. (2019). *Occupying schools, occupying land: How the landless workers movement transformed Brazilian education*. Oxford University Press.

Educación artística urbana como forma de resistencia no violenta en Honduras

Amanda Blewitt, Universidad de Carolina del Norte en Greensboro, Departamento de Estudios sobre la Paz y los Conflictos, Estados Unidos
arblewitt@uncg.edu¹

Resumen

En una de las comunidades urbanas más marginalizadas de Honduras, hay un grupo de líderes locales que brinda una alternativa a la violencia mediante el arte urbano y la educación no formal. Participar de actividades artísticas como el *breakdance*, el rap, la creación de grafitis, la escritura creativa y otras les permite a los jóvenes atravesar un proceso de sanación mediante la expresión personal, el desarrollo de una identidad positiva gracias a la producción creativa e intelectual, y la seguridad que da pertenecer a una comunidad.

Palabras clave

Arte
 Educación no formal
 Organización comunitaria
 Honduras

Introducción: Resistir la violencia permanente

Desde principios de los 2000, Honduras está considerado uno de los países más violentos del mundo (Landa-Blanco *et al.*, 2020). En un contexto afectado negativamente por décadas de intervención extranjera y por la reciente agitación política, hay factores como la pobreza extrema, la desigualdad estructural y el narcotráfico internacional que alimentan toda una serie de formas de violencia directa ejercida principalmente, aunque no de manera exclusiva, por bandas y otros grupos delictivos (Gutiérrez Rivera, 2013; Menjívar y Walsh, 2017; Sánchez y Cruz, 2023). Aunque es pequeño el número de barrios urbanos que sufren niveles de violencia excepcionalmente altos (Berg y Carranza, 2018), los hondureños tanto de las zonas rurales como urbanas (UNAH-IUDPAS, 2020) y de todas las clases sociales se han acostumbrado a los homicidios frecuentes y a otros actos de violencia en sus entornos cotidianos. La literatura muestra que la violencia crónica tiene efectos profundos, incluida una ansiedad generalizada, el deterioro de la confianza y el trauma colectivo (Rinker y Lawler, 2018; Somasundaram, 2014). En medio de ese miedo y esa desconfianza, muchos hondureños se sienten indefensos.

Además, en las comunidades urbanas más marginalizadas del país, los jóvenes se ven privados de oportunidades de estudiar, trabajar o conectarse entre ellos en espacios que no estén controlados por grupos delictivos. Es esta misma falta de oportunidades la que principalmente empuja a los jóvenes a entrar en las bandas y quedar atrapados en ciclos de violencia (Pine, 2008). Sin embargo, en lugar de aceptar estas injusticias, algunos activistas de comunidades vulnerables logran forjar un camino de emancipación para ellos y sus pares, no solo evitando la violencia, sino creando alternativas no violentas. En este artículo, describo una de esas alternativas: un colectivo de arte urbano, desarrollado por actores populares, que brinda a los jóvenes de comunidades marginalizadas opciones que la sociedad en general no les da. Este ejemplo demuestra el poder que las personas comunes tienen para crear formas de paz en medio de la violencia y sirve de modelo de los efectos potencialmente transformadores que puede tener la resistencia no violenta y liderada de forma local.

En lo que sigue, describo el ejemplo de Resiste², un grupo que combina el arte urbano con la educación no formal para movilizar a los jóvenes y generar cambios no violentos en sus comunidades. Durante el transcurso del 2022, como parte de un proyecto de investigación más amplio, conocí a este grupo mediante entrevistas uno a uno, un grupo focal, conversaciones informales y observaciones de algunos de sus encuentros y eventos. Sobre la base de este trabajo de campo, resumo brevemente la historia y las actividades de Resiste antes de analizar el impacto de su trabajo. Mediante una alternativa a las opciones deshumanizantes que su entorno les ofrece, los jóvenes de este colectivo atraviesan un proceso de sanación gracias a la expresión personal, desarrollan una identidad positiva a través de la producción creativa e intelectual y se sienten seguros promoviendo la comunidad. Y lo que es más importante, este grupo demuestra que quienes mejor pueden crear alternativas a ciclos de violencia que parecieran no tienen fin son las personas más profundamente afectadas por esa violencia.

Resiste: Una alternativa comunitaria para jóvenes marginalizados

El grupo Resiste se inició en la década del 2000 cuando un grupo de jóvenes varones de un barrio vulnerable de San Pedro Sula comenzó a hacer *breakdance*. Tal como me explicó su director, el grupo “básicamente nace de la necesidad de tener, en las comunidades, alternativas diferentes para los niños y los jóvenes”. En su zona geográfica, “estas comunidades, que sufren muchas violaciones a los derechos, abuso de autoridad, etcétera, tampoco tienen oportunidades”. Frustrados por la falta de opciones, cansados de esconderse para evitar a las bandas e inspirados por los orígenes del *hip hop* en las zonas urbanas de los Estados Unidos que consideraban parecidas a las de ellos, estos jóvenes empezaron a hacer *breakdance* para pasar el tiempo de un modo que les resultó revitalizador. Primero fueron apenas un par de jóvenes, pero poco a poco se les sumaron más y, para 2011, se había formado todo un colectivo. Durante los años que siguieron, Resiste evolucionó y pasó de ser un grupo comunitario informal a una organización no gubernamental pequeña. Para principios de 2020, se habían expandido y estaban trabajando en comunidades vecinas, en San Pedro Sula, y en menor medida, en otras localidades urbanas de Honduras. Hoy Resiste tiene un equipo de cinco personas y unos diez voluntarios, quienes organizan la programación que llega a cientos de jóvenes como ellos.

El núcleo de lo que Resiste hace, o su “estrella del norte”, como dice su director, es el arte urbano. La actividad principal sigue siendo el *breakdance*: les enseñan a los jóvenes los pasos (empezando con el nivel principiante y aumentando la dificultad), tienen prácticas y organizan competencias. No hay actividad, desde grandes eventos hasta encuentros informales, que transcurra sin al menos unos minutos para bailar. Resiste vincula el *breakdance* con otras formas artísticas, entre ellas,

el rap libre, la fotografía, el grafiti, el dibujo y la pintura, lo que les permite a los jóvenes elegir las expresiones artísticas que más les guste. Con frecuencia, el grupo comparte su arte más allá de su membresía. Por ejemplo, el grafiti es una forma de arte que se realiza creando murales públicos que permiten que los jóvenes dejen su impronta positiva en sus comunidades. Como complemento al foco puesto en el arte, hace poco Resiste comenzó a ofrecer actividades sobre temas como masculinidades positivas, derechos humanos y liderazgo juvenil, en parte, para conectar el foco de su labor artística con las prioridades relevantes de organizaciones con mayores recursos que trabajan en la región. Esto es, el grupo ya es experto en colaborar con aportantes internacionales para llevar adelante los proyectos que se valen del arte urbano como medio para abordar otras necesidades contextuales.

A fines de 2022, presencié la celebración que marcó el decimoprimer aniversario del grupo como organización constituida formalmente. Resiste convocó a unos doscientos jóvenes de cuatro barrios marginalizados de San Pedro Sula a un gran centro comunitario en la zona céntrica de la ciudad. El foco era el *breakdance*: había clases, demostraciones de parte de expertos jueces locales y una competencia que fue creciendo en intensidad a lo largo de la jornada. También se presentó una muestra fotográfica, discursos y rap de estilo libre. Desde media mañana hasta finales de la tarde, los jóvenes circularon por este espacio protegido y de celebración, mostrando sus habilidades, aprendiendo nuevas y divirtiéndose juntos. Los anfitriones –los principales líderes de la organización y sus voluntarios– observaban con orgullo y a menudo se sumaban a las actividades con los otros jóvenes. El evento no parecía algo organizado por una ONG para sus beneficiarios, sino más bien una gran fiesta entre amigos y familia.

Hacia el final del evento, uno de los líderes más importantes dijo en un discurso: “En nuestras comunidades, hay jóvenes que pelean con armas de fuego, pelean con otros tipos de armas, pero nosotros luchamos bailando y *rapeando*. Tenemos que hacer algo distinto; tenemos que hacer un cambio”. Los cientos de jóvenes presentes en el lugar sonrieron y festejaron al unísono, un ejemplo contundente del poder de una visión de futuro imaginada por líderes locales.

El arte como vehículo para la sanación, la dignidad y la seguridad

El arte suele ser considerado un lujo, una asignatura sin el suficiente valor como para tener prioridad en el financiamiento educativo, por ejemplo (Lahmann, 2024). Tal como muestra el ejemplo de Resiste, gracias a ser algo que los jóvenes disfrutaban y que les permite ser ellos mismos, integrados, en este caso, a un colectivo de pares, las personas que viven en situaciones de vulnerabilidad y violencia pueden aprovechar el arte para crear alternativas en un entorno sombrío. En mis conversaciones

con Resiste, durante el tiempo que pasé con ellos, y sobre la base de sus reflexiones y de lo que pude observar, me di cuenta de que su trabajo favorece la sanación a través de la expresión personal, el desarrollo de una identidad positiva mediante la producción creativa e intelectual y el sentido de seguridad gracias a la promoción de la comunidad.

Uno de los efectos de vivir en medio de la violencia crónica es que los sobrevivientes cargan con innumerables heridas, incluida la pérdida de seres queridos, vivir con miedo y ser atacados directamente. Cuando se trata de abordar la violencia en Honduras, tal como descubrí en mi investigación más amplia, la necesidad de resolver las cuestiones inmediatas relacionadas con la reducción de la tasa de homicidios o la prevención de la violencia futura significa que hacer foco en los efectos menos tangibles del trauma colectivo es una prioridad baja. En Resiste, bailar, *rapear*, escribir y crear artes visuales les permite a los jóvenes expresar algo del dolor que tienen que soportar por el simple hecho de vivir en un entorno inseguro en el que no se respetan sus derechos y en el que no se les ofrece una educación viable ni oportunidades de empleo para salir de esa situación. Como dijo uno de sus miembros, “no tenemos la cultura de ir al psicólogo”. Sin embargo, lo expresivo del arte tiene una función terapéutica, porque permite “desahogarse” y “generar una descarga [emocional]”. En parte por esa razón, los jóvenes de Resiste con frecuencia describían los sentimientos positivos que les generan sus actividades artísticas. Así lo explicaba un joven líder: “Creo que solo siento paz en los momentos en que estamos en un evento artístico. Algunos pintan, otros bailan y otros hacen sus pruebas con la bicicleta. Todos están haciendo lo que les gusta. Entonces, en esos momentos, siento realmente paz porque todos la están pasando bien y haciendo lo que les gusta”. Aunque brindar experiencias que generen cierta descarga y un sentido de tranquilidad no sea la misión explícita de la organización, estos fenómenos son algunas de las fuerzas que realmente motivan a los jóvenes a participar de las actividades de Resiste.

En la sociedad desigual en la que viven, a los jóvenes de comunidades urbanas marginalizadas, como las de los miembros de Resiste, se les dice que son incapaces. Las narrativas que aparecen en los medios y en los documentos de las entidades gubernamentales o de las organizaciones internacionales hacen hincapié en las desventajas de estos jóvenes, pero rara vez reconocen sus capacidades. La producción creativa e intelectual de la que participan los jóvenes de Resiste rechaza las narrativas dominantes y demuestra que ellos no son dependientes de la ayuda externa. En sus letras, por ejemplo, los artistas de Resiste comentan sobre las formas en que han sorteado los peligros de sus entornos y cómo eligieron decir que no a la tentación de las bandas violentas. En ensayos que publicaron en la prensa alternativa, algunos critican a los actores, el sistema y la

violencia estructural que los excluye de las oportunidades sociales significativas. Tal como expresó uno de los líderes en la celebración por el aniversario del grupo: “Por más que seamos jóvenes, nadie puede quitarnos nuestro derecho a expresar nuestras opiniones”. Estos aportes intelectuales y creativos, por un lado, muestran que los jóvenes hondureños no necesitan que nadie les dé voz: ellos tienen una diversidad de voces que resuenan y han encontrado una serie de medios donde expresarlas. Y, en segundo lugar, hacer escuchar sus voces de este modo proporciona evidencia disponible públicamente para refutar la idea de que son incapaces, lo que les da algo que ellos pueden señalar, para recordarle al mundo su dignidad.

Por último, a pesar de toda la serie de esfuerzos que se hacen por reducir la violencia en Honduras, el entorno en el que viven los jóvenes es peligroso. Las tasas de homicidios en sus barrios siguen siendo altas y muchos miembros de Resiste han perdido a seres queridos a causa de la violencia armada. Su colectivo artístico no puede, por sí solo, eludir las causas de la violencia que los amenaza. Sin embargo, estos jóvenes han forjado relaciones profundas, casi familiares, en su colectivo, lo que les brinda cierto sentido de seguridad. Un voluntario comentó por qué participa de Resiste: “Por un lado, me gusta ser útil, apoyar a mi comunidad y otras comunidades que tienen problemas sociales. Y por el otro, siento que estoy con mi familia, lo que me da paz”. Otro miembro explicó que ser parte de un “equipo” cimentado en una identidad más positiva de la que ofrecen las bandas “brinda protección y seguridad dentro de la comunidad”, lo que les permite a los jóvenes ser quienes refuerzan su propia seguridad. Aunque los integrantes de Resiste entienden claramente los peligros que los rodean, también saben que una comunidad vital, basada en relaciones de cuidado, puede darles un sentido de seguridad, que es otra forma importante en la que este grupo se opone a la injusticia y la precariedad de la sociedad más amplia en la que viven.

En general, cuando hablan de su trabajo, los integrantes de Resiste describen el grupo como una alternativa clara y necesaria a la realidad en la que nacieron. Encontrar alegría y dignidad a través del arte les muestra, tal como dijo uno de los líderes, que “hay una salida”. “Es nuestra responsabilidad dejar un mundo mejor para la próxima generación”, dicen, y saben por experiencia propia que su enfoque funciona. Uno de ellos resume de manera conmovedora la alternativa que les brinda este colectivo de arte urbano: “Antes, conocíamos la realidad de nuestra comunidad, pero no teníamos esta organización, ni sabíamos qué hacer o cómo generar un cambio. Después, nos dimos cuenta de que podíamos”.

Referencias

Berg, L. A., & Carranza, M. (2018). Organized criminal violence and territorial control: Evidence from northern Honduras. *Journal of Peace Research*, 55(5), 566–581.

Gutiérrez Rivera, L. (2013). *Territories of violence: State, marginal youth, and public security in Honduras*. Palgrave Macmillan.

Lahmann, H. (2024). *Roadmap to bringing in/back arts into public education systems*. Porticus Foundation and the Community Arts Network. (forthcoming).

Landa-Blanco, M., Cheon, H., Flores, L. G. R., Spohn, C., & Katz, C. M. (2020). Violence in Honduras from 2008 to 2018. *Injury Prevention*, 26(2), 191–193.

Menjívar, C., & Walsh, S. D. (2017). The architecture of femicide: The state, inequalities, and everyday gender violence in Honduras. *Latin American Research Review*, 52(2), 221–240.

Pine, A. (2008). *Working hard, drinking hard: On violence and survival in Honduras*. University of California Press.

Rinker, J., & Lawler, J. (2018). Trauma as a collective disease and root cause of protracted social conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24(2), 150–164.

Sanchez, J., & Cruz, J. M. (2023). The dynamics of criminal cooperation between the police and gangs in Honduras. *Trends in Organized Crime*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12117-023-09472-8>

Somasundaram, D. (2007). Collective trauma in northern Sri Lanka: A qualitative psychosocial-ecological study. *International Journal of Mental Health Systems*, 1(5), 1–27.

UNAH-IUDPAS (La Universidad Nacional Autónoma de Honduras y Instituto Universitario de Democracia, Paz y Seguridad). (2020). Observatorio de la Violencia, Boletín Enero-Diciembre 2019. (Edition 56, November 2020). UNAH-IUDPAS. <https://iudpas.unah.edu.hn/observatorio-de-la-violencia/boletines-del-observatorio-2/boletines-nacionales>

Notas

1. Este trabajo de investigación tuvo el apoyo de la beca Peace Scholar Fellowship, otorgada por el U.S. Institute of Peace (USIP), y la beca American Dissertation Fellowship, de la American Association of University Women (AAUW). Las opiniones aquí expresadas son de la autora y no necesariamente reflejan las del USIP o la AAUW.
2. No doy aquí nombres para proteger la identidad de los participantes de mi investigación.

Parte 5

(Des)aprender de los saberes indígenas y coloniales

La justicia epistémica en el núcleo de las transformaciones educativas para un futuro justo

María Balarin, Investigadora Principal, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú
mbalarin@grade.org.pe

Lizzi O. Milligan, Profesora de Educación y Justicia Social Global, Universidad de Bath, Reino Unido
emam25@bath.ac.uk

Resumen

La educación tiene un papel clave a la hora de responder a la necesidad de transformación que plantean los urgentes desafíos mundiales. Proponemos reorientar los esfuerzos educativos hacia un “núcleo epistémico” para que la educación pueda contribuir eficazmente a esas transformaciones. Esto sitúa el conocimiento –y las formas en que los jóvenes pueden consumir, reconocer y producir ese conocimiento– en el centro de las prácticas educativas.

Palabras clave

Transformaciones educativas
 Justicia epistémica
 Pedagogía

El impulso de las políticas globales hacia la transformación educativa

Los apremiantes llamados a la transformación para lograr sociedades más justas y sostenibles se ubican ahora en el centro de muchos debates actuales sobre las políticas globales. Si bien esto implica el reconocimiento de los urgentes desafíos sociales y ambientales a los que la humanidad y la vida en general se enfrentan, la idea de “transformación” agrega un punto de vista utópico a cómo imaginamos el futuro (Sobe y Benavot, 2023). En este contexto, la educación se posiciona como un factor clave que contribuye a las transformaciones sociales necesarias si es que deseamos alcanzar futuros más justos y sostenibles (Unesco, 2022). Sin embargo, aún se discute cómo deben transformarse los sistemas educativos. Mientras que el equilibrio entre calidad y equidad aún está en juego, a menudo con concepciones limitadas acerca de la calidad que predominan en los esfuerzos de las políticas globales, la necesidad de alcanzar transformaciones *justas* ha pasado a ser una cuestión central.

La preocupación por la justicia, aunque mayormente entendida como equidad y no siempre nombrada de forma explícita, ha estado en la agenda de las políticas educativas al menos desde que se estableció la iniciativa Educación para Todos, a principios de los noventa, y ahora es un tema central de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El foco inicial puesto en expandir el acceso a la educación está ahora acompañado por un foco tanto en la calidad como en la equidad. Aunque esto puede parecer una señal de un fuerte compromiso con la justicia, la forma en que este énfasis se ha articulado, en especial en las cuestiones de proceso, pedagogía y experiencia, es notablemente vaga (McCowan, 2010). Además, el interés por la equidad a menudo se corre en favor de las metas de “calidad”, que se definen de un modo limitado (Unterhalter, 2019). Esto contribuye a que predominen supuestos con frecuencia simplistas sobre cómo hacer que los sistemas educativos sean más inclusivos, por ejemplo, con el mero agregado de temas a los diseños curriculares.

Las iniciativas recientes, como el trabajo de la Unesco sobre los Futuros de la Educación (Unesco, 2022), buscan abordar este problema proponiendo un “nuevo contrato social” en el que la educación debe “organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad”, en lugar de los principios de competencia y logros personales que ahora predominan. Si bien coincidimos con esta agenda, creemos que puede mejorarse si redireccionamos los esfuerzos hacia lo que definimos como el “núcleo epistémico” de la educación, una idea que ubica la justicia epistémica en el centro de las transformaciones educativas. Nuestros argumentos se basan en los resultados de [JustEd](#), un estudio de metodología mixta, realizado en múltiples países, sobre el rol de la educación como justicia que posibilita que la escuela secundaria contribuya al desarrollo sostenible, y se desarrollan con mayor profundidad en Balarin y Milligan (2024). Aquí nos centramos en los resultados más significativos del caso de estudio de Perú.

Imagen 1. Mural en el terreno de una escuela, en Lima, en el que se lee “Cree que todo es posible”



Fuente: JustEd Perú

Cómo suele practicarse la justicia en las escuelas del Sur global

Perú es un caso particularmente relevante porque ilustra cómo se practica la justicia en las escuelas secundarias, en especial en los países del Sur global. Aunque en el nivel de las políticas hay una presencia clara de temas relacionados con la justicia, como el foco en la educación intercultural, la paridad de género, la ciudadanía ambientalmente activa y la prevención de conflictos interpersonales, dichas cuestiones suelen presentarse en las políticas existentes, y luego en el diseño curricular nacional, los libros de texto y el aula, de modo superficial y e insustancial.

Un claro ejemplo es el de la diversidad cultural, que se aborda de manera celebratoria y muy despolitizada, omitiendo cualquier conexión con las experiencias de injusticia o discriminación vividas, con las cuales la diversidad cultural suele estar vinculada. Las escuelas, en especial las de

zonas marginalizadas, brindan pocas oportunidades a los estudiantes para que codifiquen, comprendan y actúen en relación con las experiencias habituales de discriminación, exclusión, violencia y falta de bienestar general que caracterizan la vida cotidiana de los lugares donde viven.

Asimismo, los problemas ambientales tienen un enfoque técnico, aunque también superficial, y se pone el foco en la acción individual sin plantear las cuestiones relativas a la distribución desigual de responsabilidades e impactos de los problemas ambientales en diversos niveles. También hay una constante falta de pensamiento sistémico que permita comprender la interconexión entre los distintos procesos y problemas.

Una problemática transversal relacionada con el modo en que las escuelas tratan estos temas y otros también relevantes, como las historias de conflictos violentos o la paridad de género, es la prevalencia de lo que hemos definido como “pedagogías superficiales” (Balarin y Rodríguez, 2024). Esto hace referencia a que las prácticas áulicas no logran impulsar en los estudiantes la capacidad de analizar, reflexionar o pensar críticamente acerca de distintos temas. Son pedagogías que no propician la vinculación de los saberes escolares con las experiencias cotidianas, que a menudo contradicen las ideas normativas que se les presentan a los estudiantes en la escuela y que no les permiten comprender la complejidad ni tratar temas difíciles o “divisorios”.

Imagen 2. Terreno de una escuela en Lima



Fuente: JustEd Perú

Con la metodología participativa que proponemos en el estudio JustEd, que alienta a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias y sobre las injusticias cotidianas que viven, y que les presenta fotografías, videos e ilustraciones, los estudiantes pudieron articular (en cierta medida) las problemáticas relevantes. Sin embargo, quedó claro que no cuentan con espacios dentro o fuera de la escuela donde puedan comprender estas experiencias y conectarlas con los

saberes oficiales. El resultado fue a menudo cierto sentido de confusión –sentir que el conocimiento que tenían de las cosas que les importaban era como un “rompecabezas incompleto”–, pero también una fuerte sensación de no tener nada para aportar al cambio o a la transformación de sus realidades cotidianas.

En el estudio JustEd, destacamos que la justicia epistémica, que puede entenderse como “la igualdad en el consumo, reconocimiento y producción de saberes” (Balarin y Milligan, 2024, 130), sostiene y centra el rol que la educación puede tener en la promoción de la justicia social y ambiental. Encontramos, sin embargo, que las pedagogías superficiales debilitan la base epistémica de la educación, dado que impiden a los jóvenes comprender el mundo que los rodea –incluidas las múltiples contradicciones entre sus experiencias de injusticia y el currículum formal de la escuela– y desarrollar los recursos epistémicos para consumir, producir y criticar los saberes necesarios que habilitan la acción positiva y transformadora (ver también Shields y Muratkyzy, 2024).

Refocalizar la justicia educativa en el núcleo epistémico

Sostenemos que, para movilizar y fortalecer el potencial de justicia de la educación, es necesario que las reformas de la escuela secundaria orientadas a la justicia estén basadas en el núcleo epistémico de la educación. Esta idea toma de Elmore (1996, 2008) la conceptualización de un “núcleo instructivo”, por medio del cual los docentes, los estudiantes y el contenido, y las relaciones entre ellos, contribuyen a la calidad pedagógica. Consideramos que un núcleo epistémico consiste en la presencia de los siguientes puntos y también las relaciones entre ellos:

1. Apertura a las experiencias de los estudiantes y al lugar donde viven a fin de ampliar los saberes y alentar la comprensión de lo que significa contribuir; understanding of what it means to contribute;
2. Pedagogías enriquecedoras que se vinculen con la experiencia, desarrollen el pensamiento crítico y lleven a la comprensión de la complejidad; y
3. Una amplia variedad de recursos epistémicos, incluidos materiales y contenidos que sean sólidos y diversos.

Por medio de la refocalización en estos tres elementos, (re)imaginamos aulas secundarias donde los saberes diversos son reconocidos y consumidos y donde los jóvenes pueden participar con saberes públicos de modos críticos y autónomos. Son aulas que habilitan a los estudiantes a comprender cómo se produce el conocimiento y donde pueden entender el valor epistémico de la diversidad de saberes sin caer en la trampa del relativismo o la polarización extrema que hoy a menudo limitan el discurso público sobre cuestiones sociales y ambientales clave (ver Robertson, 2013). Es en el proceso de habilitar a los estudiantes a que se transformen en consumidores y productores competentes de saberes que las escuelas pueden prepararlos para contribuir a transformaciones significativas que vayan más allá de la educación.

Desarrollar pedagogías justas

La dificultad de la idea de reimaginar la educación secundaria es pensar cómo podría plasmarse en la práctica. Existen varias iniciativas que proponen transformaciones de la escuela secundaria; algunas de ellas abordan específicamente las cuestiones relacionadas con la justicia

Figura 1. Adoptar el enfoque de la justicia en educación



(Steinberg, 2022; Tikly *et al.*, 2020). Aunque hay similitudes con algunos aspectos de lo que hemos analizado, ninguno busca abordar específicamente la cuestión del conocimiento en la forma en que lo hemos hecho. Las transformaciones que fortalecen el núcleo epistémico de la educación requieren múltiples innovaciones pedagógicas. Un modo en que esto podría considerarse es tomando algunas de las propuestas más amplias del estudio JustEd, que se basa en los hallazgos del caso de Perú, junto con los de Uganda y Nepal, y que considera los méritos de seis dimensiones pedagógicas ya existentes. Estas dimensiones resaltan la importancia de vincular el aprendizaje con el lugar y las historias, apoyando

la comprensión de la complejidad con la ayuda de múltiples disciplinas, desarrollando la capacidad de los estudiantes de reflexionar críticamente y fortaleciendo su comprensión de cómo se produce el conocimiento y cómo puede emplearse para distintos tipos de acciones (ver Figura 1 y Soysal, 2023; Soysal *et al.*, de pronta publicación). Este abordaje debe sumarse al diálogo con otras iniciativas para repensar la educación secundaria a fin de que pueda movilizarse el núcleo epistémico y de que la educación contribuya de modo más significativo para que los jóvenes puedan imaginar futuros alternativos y más esperanzadores.

Referencias

Balarin, M., & Milligan, L. O. (2024). Education as justice: Articulating the epistemic core of education to enable just futures. *Global Social Challenges Journal*, 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000013>

Balarin, M., & Rodríguez, M. F. (2024). Shallow pedagogies as epistemic injustice: How uncritical forms of learning hinder education's contribution to just and sustainable development. *Global Social Challenges Journal*, 3(1), 49–67. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000007>

Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–27.

Elmore, R. (2008). *Improving the instructional core* (Draft manuscript). Graduate School of Education, Harvard University.

McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46(4), 509–525.

Robertson, E. (2013). The epistemic value of diversity. In B. Kotzee (Ed.), *Education and the growth of knowledge: Perspectives from social and virtue epistemology* (pp. 166–178). Wiley-Blackwell.

Shields, R., & Muratkyzy, A. (2024). From experience to actions for justice: Learners' views on epistemic, environmental, and transitional justice in Nepal, Peru, and Uganda. *Global Social Challenges Journal*.

Sobe, N., & Benavot, A. (2023). Transforming towards utopia: Redefining and repurposing change in global education. *US Summit on Transformative Education*. https://www.youtube.com/watch?v=f_ufaffYq5I

Soysal, N. (2023). *Embedding a justice approach in secondary education: A practical guide for teacher educators*. Bath, JustEd. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8399885>

Soysal, N., Milligan, L., & Wilder, R. (Forthcoming). Conceptualizing a multiple justice-based approach to environmental education in the Global South: Six pedagogic dimensions. *Journal of Environmental Education Research*.

Steinberg, C. (2022). *Viaje a la transformación de la escuela secundaria: Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de las y los adolescentes*. Siglo XXI Editores.

Tikly, L., Duporge, V., Herring, E., Mitchell, R., Sprague, T., Batra, P., & Wals, A. (2020). *Transforming education for sustainable futures: Foundations paper (TESF)*. TESF.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.

Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10(S1), 39–51.

Desarticular la violencia epistémica: Una agenda para la justicia social decolonial en el currículum de la educación superior de Sudáfrica

Nkosana Sithole kaMiya, Universidad de Witwatersrand, Sudáfrica
nkosanamiya4@gmail.com

Resumen

No hay dudas de que el panorama educativo en Sudáfrica se ubica en la desigualdad económica, política y social, y de que sigue estando configurado por dicha desigualdad. En este artículo, me enfoco en la agenda crítica para la justicia social del proyecto decolonial de la educación superior. Dicha agenda exige una justicia cognitiva que incorpore al canon moderno de conocimientos los saberes indígenas de académicos africanos (y otros intelectuales no blancos), incluidos los saberes de las mujeres negras y de la clase trabajadora.

Palabras clave

Proyecto decolonial
 Provincianismo del conocimiento
 Justicia cognitiva
 Colonización
 Praxis transformadora

Introducción

No caben dudas de que la movilización de parte de los movimientos estudiantiles en las universidades de Sudáfrica (y otros países), que exige una educación libre, también ha movilizado el reclamo por una política decolonial del conocimiento. El argumento es que la alienación que los estudiantes sufren en estas instituciones de educación superior, que a la larga los despoja de su dignidad, puede atribuirse a la orientación de los saberes a los que están expuestos. Así, se hace necesario un abordaje que exprese una humanidad en la orientación del conocimiento que esté centrada en África. El fenómeno de la “pedagogía de la desfamiliarización” debe brindar formas de oponerse a las instancias de colonización en la educación superior, algo que es importante en la exploración de la perspectiva decolonial de la noción del acceso. Este fenómeno también pone la atención en las jerarquías de poder dentro de los contextos educativos y en cómo eso se traduce en la (re) conceptualización de una praxis transformadora.

Los reclamos por una decolonización de la educación surgieron primero en el continente africano, en el contexto de las luchas contra el dominio colonial, durante los años cincuenta y sesenta. Estos reclamos se basaban en una negación de la educación colonial moderna, cuyo principio rector se centraba en configurar a los colonizados como sujetos coloniales, y al hacerlo, despojarlos de su humanidad y de todo su potencial (Fataar, 2018, p. VI). El punto es que los saberes de las mujeres negras y de las mujeres de color y de la clase trabajadora pobre y los saberes indígenas como un todo sufrieron un “epistemicidio”, por el cual el conocimiento occidental es considerado superior. Esto no solo exige una revisión de dicho conocimiento, sino también una pluralización cuando se trata de la producción de conocimiento de los grupos subalternos. En este artículo, me centro en la importancia de un cambio epistemológico en la educación superior, basándome en la agenda para la justicia social crítica decolonial y la necesidad de justicia cognitiva en los diseños curriculares.

Eurocentrismo y educación superior

Es importante explicar brevemente lo que significa aquí decolonización, en especial en lo relacionado con la decolonización epistémica. Siguiendo a Mbembe, la decolonización “no es cerrar la puerta a las tradiciones europeas o a otras tradiciones. Es definir claramente cuál es el centro” (2016, p. 35). Ngũgĩ (1981, p. 93) agrega que, en las universidades africanas, Europa no puede permanecer en el centro del universo; África debe ser el centro. Esto es lo que quiero decir cuando uso el término “decolonización”.

Sin embargo, quienes evaluaron las iniciativas de decolonización en las últimas dos décadas hallaron que no es posible confiar en que los normalizadores de las estructuras coloniales generen una decolonización real; además, siguieron actuando en defensa tanto de sus privilegios como de las estructuras colonizadas (Stein y Andreotti, 2017, citados en Shaik *et al.*, 2021, p. 970). Esto no es ninguna sorpresa, ya que, por su propia índole, las universidades son responsables de mantener la exclusión y la alienación, pero, lo que es más importante y crucial para su supervivencia, de mantener las manifestaciones coloniales. Lo que el eurocentrismo hace es invalidar los abordajes indígenas del conocimiento y el saber, además de la identidad (o formas de ser) africana dentro y fuera de la academia, lo que es, a mi parecer, una forma de violencia. Esto expone las jerarquías de poder presentes en los contextos educativos y los modos en que se trasladan a la praxis transformadora (re)conceptualizante dentro de la educación superior como agenda para la justicia decolonial. Por ello, en la academia occidental suelen abundar las afirmaciones relacionadas con el sufrimiento o algo de irracionalidad cuando se trata de África, continente que necesita un mesías blanco para sobrevivir. Este tipo de adoctrinamiento eurocéntrico efectuado por medio del diseño curricular “busca universalizar Occidente y provincializar el resto” (Zeleza, 2009, p. 133). Tal como señala Said (1994, p. 8), durante siglos, la literatura europea occidental retrató el mundo y los pueblos no occidentales como “inferiores” y “subordinados”; esto ayudó a “normalizar” el racismo entre los colonialistas y desarrolló la noción de que “Europa debe dominar y los no europeos deben ser dominados” (Said, 1994, p. 120, citado en Heleta, 2016).

Lo que este dominio en la educación superior de las epistemologías, perspectivas y experiencias occidentales, capitalistas, heterosexuales, blancas y masculinas pone en primer plano es la alienación. Sin embargo, es importante destacar que, con todo esto, no quiero decir que haya que descartar a los hombres y mujeres blancos del currículo, sino que no se los debe considerar el canon poseedor de todo el saber. Ello produce un “provincianismo del conocimiento”, es decir, la idea de que el propio sistema de conocimiento es superior y, por lo tanto, suficiente para una vida compleja,

lo que también mantiene el dominio occidental. Asimismo, debo aclarar que no deseo mantener el *statu quo* agregando pequeñas porciones de África o del “otro” en el currículo existente, que tiene el foco puesto en el eurocentrismo. Esto se asemejaría a lo que Pillay (2015) critica como “un concepto complementario de la historia, en el que ahora agregamos los estudios africanos al currículo existente con el peligro de provocar una guetización respecto de las otras disciplinas convencionales”. Entonces, apelo a que en el abordaje “se repiense cómo se constituye el objeto de estudio mismo y que luego se reconstruya y se genere un cambio fundamental” (Garuba, 2015).

La justicia cognitiva y la agenda para la justicia social decolonial en el currículo

En la educación superior, la justicia cognitiva es un “principio normativo para el tratamiento igualitario de todas las formas de conocimiento” (Van der Velden, s. f., p. 12). Esto no significa que todas las formas de conocimiento sean iguales, sino que la igualdad de los conocedores forma la base del diálogo entre los saberes, y lo que se necesita para la democracia es un diálogo entre los conocedores y su conocimiento. Esto es incluso más necesario porque el canon occidental es considerado superior respecto del conocimiento indígena y se genera este fenómeno de “hegemonía” de determinadas formas de conocimiento que socava otras formas epistemológicas indígenas

Profundizando en esta cuestión, debo aclarar que no se trata de un llamado a “descentrar” el “conocimiento africano”. Eso sería contrarrevolucionario; sería ir contra el pensamiento popular y arriesgarse a una postura aislacionista. Señalo esto porque no existen sistemas de conocimiento que sean homogéneos. De hecho, también podemos usar (diferentes) saberes para responder preguntas o resolver problemas generados por los sistemas unitarios de conocimiento (De Sousa Santos, 2014). Entonces, el cambio en las universidades debe implicar “decolonizar, desracializar, desmasculinizar y desgengerizar” las instituciones además de “adentrarse en las cuestiones ontológicas y epistemológicas con toda su complejidad, incluidas las repercusiones que tenga para la investigación, la metodología, la academia, la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y la pedagogía” (HESA, 2014, p. 7).

Visvanathan aporta criterios ilustrativos, aunque no abarcadores, en los que podemos ahondar, sobre cómo puede producirse el conocimiento:

- Cada sistema de conocimiento, si se propone ser democrático, debe reconocer que es iatrogénico (es decir, perjudicial) en algún contexto.

- Cada sistema de conocimiento debe reconocer que, en momentos de predominio, puede destruir alternativas que son vitales y que están disponibles en el otro. Cada paradigma debe preservar la otredad de otros sistemas de conocimiento.
- Ningún sistema de conocimiento puede “museificar” el otro. Ningún sistema de conocimiento debería ser manifiestamente descalificador.
- Cada sistema de conocimiento debe aplicar a sí mismo la indiferencia cognitiva en algunos campos elegidos deliberadamente.
- Todos los grandes proyectos técnicos legitimados mediante formas de conocimiento dominantes deben someterse a un referéndum y a la posibilidad de ser revocados (2007, p. 215).

Existe una necesidad incuestionable de una apertura epistémica del conocimiento. Aunque estos criterios no son exhaustivos, resultan útiles como herramienta para dirigir la atención hacia el currículum, considerado este como una agenda para la justicia social que “concibe la universidad como un sitio que inculca una agencia crítica multidimensional para el cambio” (Maseko, 2018, p. 78). Esto es importante para que se aborden las mentalidades de colonialidad dentro del currículum no solo con el fin de establecer un sistema de conocimiento centrado en África, sino también para construir un sistema de conocimiento que muestre interés en la transformación social dentro de la agenda transformadora, en la sociedad más amplia. La justicia cognitiva requiere la puesta en relación de diferentes saberes, es decir, “la disponibilidad plural de saberes”. También implica ser conscientes del hecho de que el conocimiento es visto como parte de las prácticas de las personas, es decir, situado contextualmente, y no como algo autónomo y objetivo, o “externo”. Esto tiene repercusiones importantes para el aprendizaje y nos lleva a una pregunta clave: si uno no participa de las prácticas del conocimiento donde se generaron determinadas formas de conocimiento, ¿cuál es el mejor modo de adquirir ese conocimiento? (Leibowitz, 2017, p. 104).

El camino por delante: Conclusión

Mignolo propone la desvinculación (del canon y la episteme occidental) como precondition para decolonizar la mente y para la emergencia de la pluriversalidad, es decir, el reconocimiento y la reemergencia en el mapa global de sistemas de conocimiento producidos por fuera del Norte global (ver “Reemergencia”, citado por Gallien, 2020, p. 38). Un punto importante que Mignolo destaca es la necesidad de una desoccidentalización al crear el “pluriverso” porque los diferenciales de poder y el pensamiento colonial no quedan

excluidos como consecuencia de la desoccidentalización mientras el mundo esté todavía marcado por las ideas conformistas capitalistas del extractivismo y la explotación. Si las personas dentro y fuera de las instituciones quieren hacer una transformación genuina y contribuir positivamente a la dinámica socioeconómica del continente africano mediante el currículum, es necesario que cambien de forma drástica cómo enseñan y qué enseñan porque la decolonización es más que cambiar el material. Las experiencias y epistemologías occidentales que tienen un lugar central en el currículum no ofrecen una gran reimaginación del futuro de un currículum decolonial centrado en África porque muchos académicos todavía dan por sentado que los sistemas occidentales de conocimiento son verdades incuestionables. Entonces, existe la necesidad de que tanto académicos como estudiantes progresistas, aquí con un público involucrado, encuentren modos de hacer que las instituciones reconozcan su responsabilidad mientras se desarma la violencia epistémica en las universidades. La oposición al proyecto de decolonialidad está profundamente arraigada en las estructuras universitarias; así, estas élites harán lo que sea para resistir y desafiar cualquier tipo de resistencia que busque desestabilizar el *statu quo*. Necesitamos alejarnos radicalmente de estos sistemas coloniales de conocimiento. Tal como el pensador decolonial Boaventura de Sousa Santo observa, debemos enfrentar la modernidad como una forma de “pensamiento abisal” porque es una mentalidad de colonialidad.

Referencias

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.

Fataar, A. (2012). Pedagogical justice and student engagement in South African schooling: Working with the cultural capital of disadvantaged students. *Perspectives in Education*, 30(4), 52–62.

Garuba, H. (2015, April 17). What is an African curriculum? *Mail & Guardian*. <https://mg.co.za/article/2015-04-17-what-is-an-african-curriculum/>

Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *Transformation in Higher Education*, 1(1), a9. <https://doi.org/10.4102/the.v1i1.9>

Higher Education South Africa (HESA). (2014). *South African higher education in the 20th year of democracy: Context, achievements and key challenges*. Presentation to the Portfolio Committee on Higher Education and Training, Cape Town, 5 March. <https://static.pmg.org.za/140305hesa.pdf>

Leibowitz, B. (2017). Cognitive justice and the higher education curriculum. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (68), 93–112.

Maseko, P. B. N. (2018). Transformative praxis through critical consciousness: A conceptual exploration of a decolonial access with success agenda. *Educational Research for Social Change*, 7(spe), 78–90. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a6>

Mbembe, A. (2016). Decolonising the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>

Ngugi, W. T. O. (1981). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. East African Educational Publishers.

Pillay, S. (2015, June). Decolonising the university. *Africa is a Country*. <https://africasacountry.com/2015/06/decolonizing-the-university/>

Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. Vintage.

Van der Velden, M. (2006). A case for cognitive justice. *Unpublished paper*.

Visvanathan, S. (2007). Between cosmology and system: The heuristics of a dissenting imagination. In B. De Sousa Santos (Ed.), *Another knowledge is possible: Beyond Northern epistemologies* (pp. 182–218). Verso.

Zezeza, P. T. (2009). African studies and universities since independence: The challenges of epistemic and institutional decolonization. *Transition*, 101, 110–135.

Parte 6

Responder a la crisis climática

Una pedagogía popular para la acción climática en los Sundarbans de la India

Aahana Ganguly, Facultad de Artes y Ciencias, Universidad Azim Premji, India
aahana.ganguly@apu.edu.in

Resumen

En este artículo, se analiza el desarrollo de una pedagogía transformadora para que surjan activistas jóvenes a fin de hacer frente a la emergencia climática en los Sundarbans de la India, un delta con cinco millones de habitantes distribuidos en 54 islas, que enfrenta cada vez más tormentas ciclónicas, inundaciones frecuentes y erosión costera. Se describen en este texto métodos para superar las barreras pedagógicas y favorecer la acción en esta región vulnerable al cambio climático.

Palabras clave

Cambio climático
 Aprendizaje transformador
 Educación ambiental
 Sundarbans

El ciclón Amphan azotó la India en marzo de 2020 y causó daños catastróficos en los Sundarbans. Los habitantes de esta zona conocen los efectos devastadores de las tormentas ciclónicas, pero esta vez el desastre golpeó en medio de una pandemia global y de la cuarentena mal organizada de la India. En ocasiones anteriores, después de un ciclón, las personas emigraban de la región para poder lidiar económicamente con la devastación y la pérdida de su sustento. Pero en ese momento migrar ya no era una opción. La población se vio obligada a depender de los escasos materiales de socorro provistos por distintas ONG y el gobierno. La fragilidad ecológica cada vez mayor de la región y la necesidad de un modelo de desarrollo más resiliente quedaron claramente de manifiesto.

Imagen 1. Inundaciones y destrucción de hogares causadas por el ciclón Amphan en marzo de 2020



Fuente: Paschimbanga Khetmajoor Samity

En respuesta, se buscó concebir una pedagogía popular sobre el medio ambiente y el cambio climático en conjunto con un sindicato de trabajadores agrícolas ([Paschimbanga Khetmajoor Samity](#), o PBKMS). El propósito de este proyecto pedagógico fue hacer surgir jóvenes activistas (de entre 15 y 30 años) que pudieran llevar la atención al problema del cambio climático en los Sundarbans y unirse a la lucha por un desarrollo justo y sostenible.

Lo que sigue no busca abordar los aspectos teóricos de la producción de un aprendizaje transformador ni de la educación eficaz sobre el cambio climático. Son varios los

autores que ya han tratado esto en detalle (Sterling, 2011; Singh, 2023). En cambio, luego de explicar la necesidad de una pedagogía popular en el contexto de los Sundarbans, se describen aquí las prácticas y los métodos pedagógicos que nos permitieron crear una pedagogía para la acción climática y que, consideramos, pueden ser una orientación para educadores y líderes comunitarios de otras partes del mundo que hacen frente a problemas similares.

La necesidad de una pedagogía popular

Climate Reductionism and Other Failures of “Development”

Los Sundarbans son un delta hídricamente activo en la confluencia de tres ríos: el Ganges, el Brahmaputra y el Meghna. Se caracteriza por ríos serpenteantes que todo el tiempo reconfiguran el terreno a través de la erosión y la sedimentación junto a los manglares del estuario. Del lado de la India, está habitado por unas cinco millones de personas distribuidas en 54 islas. Estas islas habitadas están protegidas por aproximadamente 3500 kilómetros de terraplenes que protegen la zona del agua de mar circundante.

Imagen 2. Una comunidad reconstruyendo un terraplén luego de una rotura



Fuente: Paschimbanga Khetmajoor Samity.

Históricamente, los isleños han estado muy marginados en términos de acceso a recursos y oportunidades, y ahora deben hacer frente a los múltiples impactos del cambio climático. Esta vulnerabilidad se ve agravada por la apatía permanente del gobierno, combinada con un sistema de planificación que va de arriba hacia abajo. Las políticas económicas, como la promoción de la agricultura intensiva y la adaptación mediante el cultivo del langostino tigre para la exportación, han tenido un impacto en la seguridad alimentaria y han incrementado la marginalización de los medios de subsistencia. Además, la renuncia a la responsabilidad respecto de los derechos de los isleños como ciudadanos llevó a tal deterioro del sistema de salud financiado por el Estado al punto de volverlo irrelevante y al desmantelamiento del sistema público de educación.

En la última década, el discurso en torno al desarrollo en el contexto de los Sundarbans quedó dominado por un “reduccionismo climático”, que atribuye al clima todos los cambios en el medio ambiente y la sociedad (Hulme, 2011). Esta perspectiva genera una mala comprensión del panorama,

lo que exacerba las vulnerabilidades existentes. Por ejemplo, con los terraplenes permanentes que carecen de una buena planificación se ignora el creciente aterramiento de los cursos de agua y los riesgos de inundación por agua dulce durante los monzones (Chaudhuri *et al.*, 2020). Mientras tanto, los expertos situados fuera de los Sundarbans ignoran la historia de desplazamientos de la India y proponen “una retirada estratégica y controlada como forma de adaptación” (Danda *et al.*, 2020).

Por lo tanto, se hizo necesario contar con un marco pedagógico que integrara la ciencia del clima con un análisis histórico y socioeconómico de la región a fin de analizar y comprender la intersección entre la ecología, la política y la sociedad y las vulnerabilidades halladas en múltiples frentes.

La deseducación de los jóvenes

Nuestros talleres involucraron a participantes con nivel secundario, por lo que algunas tareas didácticas resultaron más sencillas. Los participantes pudieron leer termómetros, gráficos y mapas con un mínimo de ayuda. La educación convencional, junto con el acceso a la información mediante celulares inteligentes, tuvo ventajas pedagógicas, pero también muchas limitaciones, incluidas las siguientes:

- Internalización de una jerarquía del conocimiento: Al estar inmersos en el sistema educativo convencional, los estudiantes se basan únicamente en los libros y en las clases, lo que lleva a una falta de confianza en su propia capacidad de observación. Los jóvenes que crecieron con internet y televisión por cable tampoco respetan los sistemas de conocimiento de sus ancestros (Gadgil *et al.*, 1993).
- Aceptación sin cuestionamientos del paradigma de desarrollo dominante: Los jóvenes de la región que tienen cierto nivel educativo se muestran optimistas acerca del crecimiento y el desarrollo de la India, que es visto en términos de infraestructura física y de bienes de consumo. Sin embargo, se pasa por alto la falta de medios de subsistencia y de opciones de empleo y el impacto ambiental del modelo dominante de desarrollo (Kumar *et al.*, 2009).
- Incapacidad de la formación en ciencia ambiental de trascender los límites del aula: En los últimos treinta años, los problemas ambientales han sido parte de los diseños curriculares de la India. Sin embargo, la inclusión de la ciencia ambiental y la ecología ha ido de la mano de la adopción de una política económica centrada en aumentar el consumo (Kumar, 2018). El currículum con foco en la ciencia ambiental también se ha centrado en la transferencia de conocimientos externos, desprovistos aquí de un énfasis en la indagación por parte de los

estudiantes y totalmente desconectados de la realidad del cambiante entorno local (Kollmuss y Agyeman, 2002; Stevenson, 2007). (Kollmuss & Agyeman, 2002; Stevenson, 2007).

- Múltiples supresiones del conocimiento y la cultura: La base de saberes ecológicos tradicionales construida a lo largo de siglos por agricultores, pescadores y personas que encuentran su sustento en los bosques se está perdiendo rápidamente debido a una clasificación jerárquica internalizada de los sistemas de conocimiento y a la intervención del Estado (Gadgil et al., 1993). El Estado eliminó el derecho de las comunidades que viven cerca de los bosques de manglares a los bienes ambientales, promoviendo un enfoque único a múltiples aspectos de la vida en la región, desde la agricultura hasta la conservación. Esta supresión abarca un drástico deterioro de las tradiciones culturales y religiosas sincréticas (Jalais, 2008). El deficiente sistema público de educación alienta la influencia de derecha, lo que lleva a grietas profundamente arraigadas entre las comunidades religiosas, en especial entre los jóvenes que lidian con la precariedad ambiental y socioeconómica (Lall y Anand, 2022).

Aplicamos, entonces, la investigación llevada a cabo por los estudiantes como la base para la discusión y establecimos una alianza con una organización popular que tiene décadas de experiencia en la concientización de las personas acerca de las realidades de clase, la privación sistémica de derechos y la naturaleza del poder capitalista, a fin de integrar nuestros marcos analíticos a una visión más amplia para una sociedad futura. Se elaboró también un análisis transdisciplinario para abordar las múltiples supresiones que intervienen y la amenaza de desintegración del tejido social.

Los pilares de una pedagogía popular

Ciclo de investigación, análisis y acción

Para nuestra pedagogía resulta clave un ciclo de investigación-análisis-acción (Fig. 3), que busca mostrar la fragilidad ecológica de la región y ayudar a percibir los cambios sin tomar como única base un abordaje de arriba hacia abajo.

El elemento del proceso relacionado con la investigación comenzó con un proyecto de realización de un videodocumental en el que se les pidió a los estudiantes que entrevistaran a una persona mayor de su propio pueblo acerca de los cambios políticos, ambientales y sociales en la región. Se hizo un seguimiento de los relatos orales mediante una encuesta más amplia, basada en una aplicación, entre los residentes de los Sundarbans, que les permitió a los estudiantes analizar grandes cantidades de datos y hablar con poblaciones que estaban más allá de sus comunidades más inmediatas. El mensaje de la investigación era claro: las consecuencias del cambio ambiental hacían que los medios de supervivencia fueran no sostenibles, la

migración alejaba a los jóvenes de la región y el espacio político para el diseño era cada vez más pequeño.

Figura 1. El ciclo de investigación-análisis-acción



Los resultados conformaron la base de nuestro análisis del cambio climático en los Sundarbans, que tuvo su correlato en las predicciones de expertos de todo el mundo.

En la dimensión de la acción, los grupos de acción de jóvenes, formados en los espacios de los talleres, se convirtieron en educadores de la comunidad, con el propósito de impulsar la acción colectiva. Ahora estamos tratando de utilizar nuestros talleres como espacios que permiten también el desarrollo de estrategias para favorecer una agricultura resiliente y respetuosa del medio ambiente, y viviendas económicas y resilientes, combinando saberes de expertos externos y actores locales con el accionar de los jóvenes como observadores y facilitadores de este intercambio.

Una fusión del conocimiento experto local y global

El cambio climático es un problema global, pero las observaciones locales de los cambios en el clima y los mecanismos locales para hacer frente a esos cambios son esenciales para lograr una comprensión en el contexto local adecuado. Es igualmente importante conectar los factores que influyen en el desarrollo material de la región con el panorama más amplio de un planeta en riesgo. Además, aprender sobre los movimientos provenientes de distintas partes del mundo que trabajan en contra del capitalismo fósil genera cierto sentido de posibilidad de acción a través de la solidaridad y la colectivización, ayudando a los estudiantes a enfrentar la fatiga climática (Hickman et al., 2021).

Resulta imprescindible alinear el conocimiento global con el aprendizaje local permanente basado en la experiencia (Gruenewald, 2003). Aunque el análisis experto resulta eficaz en la comunicación de los riesgos teóricos del actual paradigma de desarrollo, visitar una mina de carbón y conversar con las comunidades mineras permite una comprensión mucho más profunda. La economía y los análisis históricos pueden emplearse para comunicar las posibles consecuencias de una “retirada controlada” en el contexto de la India, pero visitar un campamento de refugiados con personas desplazadas de una isla cercana que ha quedado bajo el agua genera una reacción más visceral de lo que cualquier narrativa con estadísticas o antecedentes históricos podría comunicar.

Imagen 3. Manifestación en bicicleta para generar conciencia ambiental. Los carteles de la imagen de la izquierda dicen: “No al subsidio por desempleo; no a la beneficencia. Queremos un desarrollo que respete el ambiente” y “Hagamos terraplenes ecológicos. Salvemos los Sundarbans”.



Source: Paschimbanga Khetmajoor Samity.

Experimentos científicos y gamificación para comunicar las complejidades

El conocimiento científico es un catalizador necesario (aunque no suficiente) de la acción ambiental. Para muchos fenómenos, desde los simples (como las propiedades térmicas de los gases) a los complejos (como la circulación termohalina), los experimentos de la ciencia básica son mucho más eficaces que las explicaciones de los libros de texto. La gamificación es a menudo una forma muy útil de simplificar interacciones complejas entre la sociedad y el medio ambiente y de desarrollar la capacidad de acción (Bachofen et al., 2012). Abordar los problemas que enfrenta la agricultura a raíz de la alteración de los patrones climáticos o preparar un plan de resiliencia ante un inminente ciclón resulta complejo porque los estudiantes sienten que no tienen ninguna experiencia práctica, pero en un juego, pueden elaborar estrategias eficazmente y esclarecer sus propias concepciones mucho mejor que en un debate. El Centro del Clima de la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja tiene un repositorio muy diverso de juegos que pueden adaptarse fácilmente a distintos contextos (Centro del Clima de la IFRC, s. f.).

Espacio para la coproducción de saberes

Imagen 4. Imágenes de un taller de ciencias climáticas. En el sentido de las agujas del reloj: Debate sobre el concepto básico del efecto invernadero; demostración simple de la circulación termohalina usando un recipiente de plástico y colorante de alimentos; demostración del uso de un termómetro.



Fuente: Paschimbanga Khetmajoor Samity

El propósito de la educación ambiental comunitaria debe ser tender un puente entre la observación local y la educación científica a fin de responder a las perturbaciones climáticas. Al crear un espacio de coproducción de saberes, es importante considerar que las comunidades no son homogéneas y que las personas habitan diferentes geografías.

En los Sundarbans, por ejemplo, la percepción del cambio climático varía mucho dependiendo tanto de la proximidad de una isla con el continente como de la ocupación de una persona. Incluso en una isla sola, existen múltiples niveles de inhomogeneidad socioeconómica y de casta. Por ejemplo, las lluvias provocadas por los monzones, para un agricultor dueño de la tierra que pertenece a una casta alta y que vive en el interior de la isla, traen el agua que resulta vital para los cultivos, mientras que para un isleño sin tierra y de una casta inferior que vive cerca de los terraplenes, las lluvias generan ansiedad por una posible rotura del terraplén o por la marejada.

En nuestros espacios de taller, los participantes empezaron a construir su propia geografía local (Imagen 6). Las descripciones de los numerosos participantes ayudaron a elaborar una vista compuesta de la región. Es necesario considerar las múltiples facetas de las inhomogeneidades al crear dicha coproducción de espacios y también se requiere mucho trabajo para generar entendimiento y empatía más allá de las brechas sociales.

Un socio comunitario eficaz

Nuestro socio comunitario en este proyecto nos ayudó a enmarcar la perspectiva científica del cambio climático en un contexto más amplio, que incluyó un análisis histórico, económico y sociopolítico de la región, tal como se explicó más arriba. Sin embargo, el aporte más significativo

de nuestro socio se materializó en la planificación y el empoderamiento para concretar la dimensión de nuestro esquema relacionada con la acción. Dicho empoderamiento implicó el desarrollo de un sentido de la responsabilidad, y la orientación para la acción resulta clave para transmitir el sentido de urgencia sin sucumbir a un escenario apocalíptico. Es fundamental contar con una organización aliada que tenga experiencia en el activismo comunitario en la región para desarrollar el sentido de empoderamiento.

Image 5. Ejercicio de construir la geografía del lugar propio: Los participantes se paran frente a un mapa de la región y describen la ubicación de su hogar dentro de determinada isla, el entorno local y su percepción de las distintas estaciones del año y los fenómenos meteorológicos..



Fuente: Paschimbanga Khetmajoor Samity.

El camino por delante

El cambio climático es un fenómeno global, pero la vulnerabilidad es una experiencia local no homogénea. Para que una pedagogía relacionada con el cambio climático sea eficaz, es necesario integrar las percepciones locales a las evaluaciones globales de los riesgos. Y para que surja un corpus de saberes de dicho espacio pedagógico, resulta esencial la colaboración mutua entre educadores y estudiantes.

Nuestra pedagogía se ha basado en la indagación llevada adelante por los estudiantes y en el análisis de la coproducción de saberes en el marco de nuestros espacios de taller. Empleamos el conocimiento experto global para vincular los factores sociocientíficos que influyen en el desarrollo material de la región con un panorama global más amplio de un planeta en peligro. Al mismo tiempo, hemos reconocido que las comunidades locales no lo saben todo y que es esencial integrar el conocimiento experto global a fin de explicar los cambios locales observados, comprender las fuerzas económicas y planetarias más extensas que se encuentran en juego y, finalmente, generar un sentido de la solidaridad que contribuya a salir de la desesperanza.

Con el fin de transformar las prioridades y el modo de pensar de los estudiantes, además de lograr una comprensión conceptual más profunda, la investigación llevada a cabo por los estudiantes mismos, el sondeo independiente de campo y el aprendizaje permanente basado en la experiencia han demostrado ser muy efectivos. Hemos desarrollado un sentido de la agencia y prevenido la sensación de catástrofe y fatiga entre los estudiantes incorporando la dimensión de la acción en conjunto con un socio comunitario de mucha experiencia.

No ignoramos las múltiples inhomogeneidades y las relaciones sociales jerárquicas de nuestras comunidades. Consideramos estas diferencias al crear un espacio de coproducción porque el conocimiento siempre está configurado por las relaciones sociales y, en el proceso de generar conocimiento, la dinámica de poder puede dejar una impronta en el conocimiento que se produce. Sin embargo, cuando se emplea eficazmente, la capacidad de colaboración puede reformular las relaciones sociales.

En nuestro trabajo, las cuestiones ecológicas nunca estuvieron por encima de los problemas socioeconómicos de los jóvenes. Procuramos crear una pedagogía del clima para la clase trabajadora, una pedagogía que no esté centrada solo en las ciencias del clima, sino también en las luchas cotidianas para acceder al sustento, los alimentos, la vivienda, la energía y el transporte. Esta agenda holística estuvo presente en cada paso de nuestro marco de investigación, análisis y acción.

Por supuesto, no es posible cuantificar fácilmente el éxito de una pedagogía transformadora, pero el hecho de que, de los cerca de 140 jóvenes que participaron, tengamos un equipo central de 24 jóvenes activistas preparados para ser formadores comunitarios indica que hay un cambio.

Desde mi mundo en el aula de la universidad, cuando empecé a trabajar como educador, suponía que, si podíamos de algún modo comunicar mejor la ciencia o las cuestiones sociocientíficas, nuestras comunidades y los sistemas políticos se harían cargo y responderían con acciones. Sin embargo, en el mundo de la educación climática comunitaria, en los Sundarbans, queda claro lo difícil que es apartarse del “hacer las cosas como siempre”, pero, al mismo tiempo, lo importante que es hacerlo.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a las siguientes personas y organizaciones por su valiosísima contribución con este proyecto pedagógico. En primer lugar, la ayuda permanente de los miembros del Paschimbanga Khetmajoor Samity (PBKMS) para movilizar y organizar a los jóvenes de las aldeas de los Sundarbans, en Bengala Occidental, tuvo un rol clave en

Imagen 6. Equipo principal de jóvenes activistas por el clima de los Sundarbans, formados en nuestros talleres



nuestros talleres. Es admirable su dedicación para lograr la participación y el empoderamiento comunitarios. En segundo lugar, fueron las esclarecedoras reflexiones, prácticas, orientación y visión de la dirigencia más experimentada del PBKMS, Anuradha Talwar, Kanai Halder y Swapan Ganguly, las que determinaron significativamente nuestro trabajo y enriquecieron nuestro marco pedagógico. Además, sus lúcidos aportes fueron útiles para nuestro análisis. Por otra parte, Shovan Patua, Tapojay Mukherjee e Ishita Bhattacharjee, personas que trabajan con mucha dedicación en el PBKMS, brindaron apoyo logístico esencial durante nuestros talleres y garantizaron una ejecución eficaz de nuestro trabajo de campo. Finalmente, agradezco a Vandana Singh su apoyo y su participación en las discusiones teóricas sobre la educación para el cambio climático.

Notas

1. El contenido y las opiniones aquí expresadas son de la autora y no necesariamente están respaldadas por la Universidad Azim Premji, ni necesariamente reflejan la opinión de dicha institución.

Referencias

Bachofen, C., Fortugno, N., Goentzel, J., Gonçalves, P., Grist, N., Macklin, C., Mendler de Suarez, J., Pfeifer, K., Schweizer, S., Suarez, P. and van Aalst., (2012). Games for a new climate: Experiencing the complexity of future risks. *Pardee Center Task Force Report*, 9–67.

Chaudhuri, S., Chaudhuri, P., & Ghosh, R. (2020). The impact of embankments on the geomorphic and ecological evolution of the deltaic landscape of the Indo-Bangladesh Sundarbans. In *River deltas research—Recent advances*. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.94163

Danda, A. A., Ghosh, N., Bandyopadhyay, J., & Hazra, S. (2020). Strategic and managed retreat as adaptation: Addressing climate vulnerability in the Sundarbans. *ORF Issue Brief*, 387, Observer Research Foundation.

Gadgil, M., Berkes, F., Folke, C., et al. (1993). Indigenous knowledge for biodiversity conservation. *AMBIO*, 22, 151–151.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & Susteren, L. van. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)

Hulme, M. (2011). Reducing the future to climate: A story of climate determinism and reductionism. *Osiris*, 26(1), 245–266.

Jalais, A. (2008). Bonbibí: Bridging worlds. *Indian Folklife*, 28, 6–8.

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260.

Kumar, K. (2018, May 31). Education not enough. *Down to Earth*. <https://www.downtoearth.org.in/news/governance/education-not-enough-60556>

Kumar, S., Shastri, S., & Palshikar, S. (2009). *Attitudes, anxieties and aspirations of India's youth: Changing patterns*. Lokniti, Centre for the Study of Developing Societies.

Lall, M., & Anand, K. (2022). *Bridging neoliberalism and Hindu nationalism: The role of education in bringing about contemporary India*. Policy Press.

Red Cross and Red Crescent Climate Centre. (n.d.). *Games for a new climate*. https://www.climatecentre.org/priority_areas/innovation/climate-games/

Singh, V. (2023). *Teaching climate change: Science, stories, justice*. Taylor & Francis.

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(11), 17–33.

Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139–153.

Parte 7

Destacar la educación en contextos de conflicto y emergencia

Pedagogías orientadas al futuro, una respuesta a los desafíos de los conflictos actuales: el caso de Colombia

Yesid Páez, Profesor Titular de Educación, Bath Spa University, Reino Unido
r.cubides@bathspa.ac.uk

Resumen

En este artículo, se analizan las iniciativas pedagógicas de tres espacios educativos en Colombia: una escuela, una biblioteca local y una organización de mujeres. Sus acciones y estrategias cotidianas han abierto oportunidades para crear nuevos futuros por fuera de las rigideces del conflicto armado y su legado. A pesar de las dificultades, los esfuerzos que realizan se hacen evidentes en la vida diaria de las comunidades que siguen luchando por la paz.

Palabras clave

Pedagogías orientadas al futuro
 Paz cotidiana

Muchas sociedades sufren de enfrentamientos insuperables que están arraigados en las desigualdades sociales, los problemas sociopolíticos y los conflictos étnicos. Los niños y jóvenes crecen en medio de rivalidades políticas y socioeconómicas que parecen no tener fin. La presencia del conflicto en la vida diaria de las personas dificulta imaginar una salida. A veces, la educación también es presa de esos conflictos, ya sea por su ausencia, la falta de calidad o la discriminación (Bush y Saltarelli, 2000). En estos contextos, aparecen problemas acuciantes, como la militarización de los espacios educativos y la violencia en un nivel estructural (por ej., abandono del Estado, violaciones de derechos humanos también por parte del Estado o falta de medidas reparadoras). La violencia en sí misma constituye una fuerza de opresión y las generaciones jóvenes se ven frente a la decisión de participar o no en ella para ganarse la vida. En este texto, analizo el caso de Putumayo, en Colombia, donde el conflicto ha roto el tejido social y les ha quitado a las comunidades la oportunidad de progresar y de lograr una paz sostenida.

En Putumayo, los niños y jóvenes internalizan la experiencia del conflicto diario. Esta experiencia de primera mano de la guerra ciertamente influye en el lenguaje, las interacciones, las expectativas y las elecciones de vida de las personas. También cambia la forma de comprenderse a sí mismos y de entender a los demás (Sanchez-Merteens, 2017). Los parques infantiles están impregnados de miedo, enojo y aprensión. Asimismo, los grupos ilegales rápidamente capitalizan el contexto de pobreza y el abandono del Estado, obligando a la gente a tener cultivos ilegales. Esto no solo afecta la vida de las personas, sino que también provoca destrucción ambiental y refuerza los ciclos generacionales de pobreza y violencia. Por ejemplo, algunas poblaciones han sufrido matanzas y violencia extrema, lo que arroja a sus habitantes a una espiral de pobreza y marginación. Sin embargo, a pesar del panorama devastador, aparecen signos de esperanza en las acciones cotidianas de algunos agentes de la educación que dan lugar a alternativas. Aquí, entonces, se desarrolla una pedagogía que mira hacia el futuro.

La certeza de que la violencia se ha convertido en una fuerza opresora que viene de distintos frentes (el Estado, los grupos

armados, las plantaciones ilegales, etc.) moviliza a las personas a pensar alternativas (Freire, 2017). Esto implica la creación de contranarrativas y de modos de pensar no violentos. La memoria, entonces, tiene un papel vital en la búsqueda de sentido en el pasado y en cómo se vinculan el pasado y el presente, algo que conlleva decisiones en términos de qué recordar y qué olvidar (Jelin, 2020). Además, en el acto de recordar está la posibilidad de la esperanza (Solnit, 2016). Recordar entraña una comprensión de la necesidad de romper los ciclos de opresión y violencia, pero también informa qué acciones tomar. En este sentido, los agentes educativos de Colombia materializan la esperanza en acciones cotidianas de paz, que se han extendido de modos que resultan evidentes hoy (Mac Ginty, 2021). Esto constituye una enseñanza para los educadores que, día a día, enfrentan conflictos y desigualdades que, en principio, parecen insuperables.

Imagen 1. Biblioteca local



Fuente: El autor

Una respuesta a la cuestión del conflicto se manifiesta en las pedagogías que abren posibilidades futuras. En la experiencia cotidiana de escuelas, bibliotecas locales y movimientos sociales, aparecen algunas formas de diálogo, cuestionamiento y aprendizaje. Este nunca es un proceso directo porque las escuelas y otros espacios educativos enfrentan tensiones, contradicciones y discontinuidades. No obstante, los docentes y otros agentes de la educación proponen estrategias que muestran a los niños y jóvenes modos no violentos de expresarse, recordar y reimaginar el presente y los futuros por venir. Los agentes educativos encarnan formas de comunicación que invitan a adoptar modos más elaborados de conflicto en los que el diálogo y la escucha son la principal fuente (Zuleta, 2011). Por ejemplo, la biblioteca local recibe a todos, independientemente de sus opiniones políticas, clase social o género, siempre que no se ejerza violencia. En la escuela, los docentes proponen modos nuevos de aprender que involucran el uso de la imaginación y la expresión no violenta. También el enojo –no la violencia– es bienvenido porque se transforma en el combustible para la creatividad (Quintana, 2021). Es aquí

donde los agentes educativos navegan las contradicciones y tensiones en busca de nuevos futuros.

Incluso viviendo en zonas de conflicto y con sus propias dificultades, los docentes también conciben otras posibilidades. Han visto los efectos de las formas occidentales de desarrollo y del abandono del Estado que perjudican a las comunidades (por ej., el Plan Colombia, la explotación petrolera y las guerrillas y los grupos paramilitares). Sin embargo, recordar significa, en este contexto, mirar hacia adelante e imaginar posibilidades de cambio, en las que las comunidades se adueñan de sus elecciones y contribuyen a la paz en la región, el país y el mundo. Por ejemplo, una biblioteca local se convirtió en una biblioteca de la paz, donde las interacciones intergeneracionales promueven actitudes pacíficas. Una revista pasó a ser un vehículo creativo de expresión, en el que las personas tienen un espacio para canalizar sus miedos, esperanzas, expectativas y frustraciones mediante la poesía, la fotografía y la escritura de cuentos, escapando de la rigidez de un contexto en el que no se permite ningún tipo de expresión. Esta es una empresa difícil y exige la participación de las universidades estatales y las autoridades locales, quienes ocasionalmente proveen fondos a la biblioteca. También requiere la creatividad de jóvenes voluntarios que asisten a la universidad en otras regiones del país y llevan a la comunidad nuevas ideas que impulsan la participación. No obstante, la falta de apoyo a veces dificulta todo más, pero la perseverancia ayuda a que la revista continúe.

La biblioteca también tiene un programa de radio local que lleva ya más de siete años en el aire. Allí buscan fortalecer los lazos comunitarios y rechazar la violencia al compás de la música de protesta latinoamericana. Esto se hizo particularmente difícil durante las acciones paramilitares en 2010, pero la respuesta de la comunidad fue positiva. Además, se concibieron distintas iniciativas, como la de los juegos en los espacios públicos, donde los niños entregaban sus armas de juguete y participaban de formas creativas de juego. Esto se dio algunas veces y para las familias y los niños fue un buen ejemplo de modos alternativos de juego donde la violencia no es necesaria. Las actividades extracurriculares y los proyectos multimediales (aunque el acceso a la tecnología es escaso) ayudan a los niños y a los jóvenes a desplegar otras posibilidades basadas en un sentido de dignidad y no violencia (Bush y Saltarelli, 2000; Freire, 2017; Gill, 2014; Santos, 2015). Algunos de los chicos que participaron en esas iniciativas son miembros activos de la comunidad y trabajan en diferentes zonas de la región; algunos aseguran que la experiencia de la biblioteca local fue muy positiva cuando tuvieron que tomar decisiones de vida. De hecho, algunos líderes políticos son jóvenes que promueven formas de gobernanza que respetan la naturaleza y los recursos humanos. El financiamiento es escaso y algunas de estas iniciativas a veces se interrumpen,

pero esta biblioteca pasó a ser un ejemplo de [construcción de la paz](#) reconocido en todo el país que continúan la lucha.

La escuela también tiene un fuerte rol en la comunidad, en especial cuando se moviliza por fuera de sus límites físicos e institucionales. Algunos docentes han concebido formas creativas de captar la atención de los estudiantes en relación con el potencial y la agencia que tienen. En ocasiones, esto significó mantener conversaciones difíciles en las que las elecciones de los docentes son cuestionadas frente a lo que está disponible fuera de la escuela (por ej., las plantaciones ilegales que dan ganancias rápidas o los grupos armados o las fuerzas armadas, mientras que los docentes tienen salarios bajos). Es aquí donde los docentes ponen en práctica pedagogías que revelan futuros, es decir, docentes y estudiantes buscan comprender sus experiencias cotidianas, cuestionan sus elecciones e imaginan posibilidades (Freire, 2017; Gill, 2014). Así, juntos, realizan actividades deportivas, obras de teatro, programas de radio y narraciones orales que desafían la lógica del conflicto y las consecuencias que tiene para las personas, las comunidades y el ambiente.

Por ejemplo, con la [compañía](#) de teatro creada por un docente, los estudiantes se involucraron con la comunidad y viajaron a otras regiones del país, mostrando su talento y llevando su mensaje, lo que les permitió conocer otras realidades y contextos. Esta es una iniciativa formidable porque, gracias a ella, los estudiantes pueden expresar y proponer modos de entender el conflicto, sus efectos y las alternativas, a la vez que adquieren múltiples habilidades (por ej., habilidades artísticas o multimediales). Todo esto depende de los fondos disponibles y de lo que docentes y estudiantes recaudan de otras actividades, pero se ha logrado inspirar a los jóvenes para que estudien y sigan caminos que son enriquecedores. En ocasiones, el gobierno o distintas ONG proporcionan asistencia financiera o espacios para participar con productos creativos en los que los chicos cuentan historias y expresan sus opiniones sobre el conflicto y sus efectos. Entonces, los estudiantes reciben medios culturales y expanden sus vínculos humanos, lo que favorece su capacidad de aspirar a otras realidades (futuras) en las que puedan tomar sus propias decisiones informadas (Appadurai, 2013). Aunque no todas las escuelas de la región adoptaron este enfoque, existen algunos ejemplos de escuelas que tienen iniciativas para ayudar a los estudiantes y sus comunidades. Esto también incluye trabajo híbrido con diferentes ONG y la implementación de estrategias para brindar a los niños y jóvenes una amplia variedad de opciones que resultan inspiradoras y que logran impulsar el pensamiento reflexivo.

Otro espacio educativo es el de los movimientos sociales, específicamente la organización de mujeres que se oponen al conflicto y su impacto. Las mujeres de Putumayo han sufrido violencia de género de parte tanto de las fuerzas

armadas como del Estado. Por ejemplo, han sido privadas de las posibilidades de restitución de tierras porque son los hombres los que tienen la titularidad de las propiedades. Entonces, las mujeres, con tenacidad, han articulado formas de ser y estar frente a la opresión, participando en actividades educativas y en emprendimientos. Crearon cooperativas y asumieron así un liderazgo; también han podido sostener a sus familias, lo cual favorece el equilibrio de poder en el hogar. Además, en ocasiones trabajan junto con instituciones estatales y distintas ONG ofreciendo talleres en los que enseñan a hombres y mujeres acerca de la diversidad y cómo superar la discriminación por motivo de género o sexualidad. Al hacerlo, cuestionan la cultura machista y educan a sus familias y otros miembros de la comunidad. Esto ha reconfigurado las relaciones y ha generado formas más equitativas de cooperación entre hombres y mujeres, además del respeto por la diversidad. No es una tarea fácil, pero las mujeres han logrado articular formas potentes y creativas de comunicación con sus familias y comunidades, abriendo espacios para el disenso y la diversidad ahora y en el futuro.

Las mujeres también crearon museos locales donde se muestran objetos y creaciones artísticas (por ej., poemas y canciones) que narran el conflicto y sus efectos y que también invitan a generar modos de romper el círculo de violencia. Por otra parte, ganaron espacio en plataformas de participación a nivel local y nacional, donde contribuyen con la comprensión del conflicto desde una perspectiva femenina y promueven [alternativas pacíficas](#) para superar la violencia. Todas estas formas de acciones cotidianas constituyen mecanismos que reconfiguran el tejido social, desmantelan la violencia y restauran un sentido de dignidad humana (Bush y Saltarelli, 2000; Freire, 2017; Gill, 2014; Santos, 2015). Asimismo, las opiniones políticas son diversas y las personas trabajan juntas más allá de esas diferencias. A veces, hay tensiones, malentendidos y conflictos, pero es menos probable que la violencia sea la forma de resolverlos.

La lucha por la paz es difícil y los procesos políticos y sociales parecen poner a prueba los esfuerzos en ese sentido. Sin embargo, a pesar de los obstáculos y de los procesos que van de arriba hacia abajo, los agentes educativos han concebido alternativas que siguen dando sus frutos. La mayor parte de los niños y jóvenes que en el pasado sufrieron el conflicto ahora trabajan en sus comunidades como docentes o médicos, o tienen otras profesiones u ocupaciones técnicas y artesanas. Reconocen el valor de las escuelas, las bibliotecas locales y las organizaciones de mujeres como espacios educativos donde pudieron soñar con otras realidades.

La lucha continúa y la paz parece ser una utopía, pero tal como el escritor uruguayo Eduardo Galeano dijo una vez, la utopía sirve para que sigamos caminando. Las comunidades afectadas por el conflicto armado siguen caminando, reimaginando sus

futuros en medio de la incertidumbre y de algunos logros. Mientras tanto, los docentes conciben futuros ahora y trabajan con sus estudiantes en distintas iniciativas que buscan darles el acceso a nuevos mundos, mundos que aún están por descubrirse, pero que con coraje se los imagina en el presente (Berardi, 2017; Lanzeni y Ardèvol, 2017; Ratto y Boler, 2014).to keep walking. The communities affected by the armed conflict keep walking, reimagining their futures amid uncertainty and some achievements. In the meantime, teachers imagine futures now and work with their pupils on various initiatives that seek to give them access to new worlds yet to be discovered, but bravely envisaged in the present (Berardi, 2017; Lanzeni & Ardèvol, 2017; Ratto & Boler, 2014).

Referencias

- Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact: Essays on the global condition*. Verso.
- Berardi, F. (2017). *Futurability: The age of impotence and the horizon of possibility*. Verso.
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (Eds.). (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido* [Pedagogy of the oppressed]. Paz e Terra.
- Gill, S. (2014). Critical narrative as pedagogy. In I. Goodson & S. Gill (Eds.), *Critical narrative as pedagogy* (pp. 67–99). Bloomsbury.
- Jelin, E. (2020). *Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales* [The weavings of time: Family, gender, memories, human rights, and social movements]. CLACSO.
- Lanzeni, D., & Ardèvol, E. (2017). Future in the ethnographic world. In F. Salazar, S. Pink, A. Irving, & J. Sjöberg (Eds.), *Anthropologies and futures: Researching emerging and uncertain worlds* (pp. 117–129). Bloomsbury.
- Mac Ginty, R. (2021). *Everyday peace*. Oxford University Press.
- Quintana, L. (2021). *Rabia: Afectos, violencia, inmunidad* [Anger: Feelings, violence, immunity]. Herder.
- Ratto, M., & Boler, M. (Eds.). (2014). *DIY citizenship: Critical making and social media*. MIT Press.
- Santos, B. (2015). *If God were a human rights activist*. Stanford University Press.
- Solnit, R. (2016). *Hope in the dark*. Canongate.
- Zuleta, E. (2011). Sobre la guerra. *Revista Universidad de Antioquia*, 319. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/22402/18546>

Parte 8

Amplificar la educación para la liberación

“Laboratorios de aprendizaje”: Por qué importa la educación y el conocimiento de los movimientos sociales

Mario Novelli, Universidad de Sussex, Reino Unido
m.novelli@sussex.ac.uk

Birgül Kutan, Universidad de Sussex, Reino Unido
b.kutan@sussex.ac.uk

Patrick Kane, Researcher, Cali, Colombia
patrickkane@hotmail.com

Adnan Çelik, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París, Francia
oskizama@gmail.com

Tejendra Pherali, Instituto de Educación, University College London, Reino Unido
t.pherali@ucl.ac.uk

Saranel Benjamin, Investigador Independiente y Codirector Ejecutivo, Mama Cash, Países Bajos
saranel.benjamin1@gmail.com

Resumen

Sobre la base de las conclusiones de un proyecto colaborativo de investigación, llevado a cabo durante tres años, y de un libro publicado recientemente (Novelli *et al.*, 2024), en este breve artículo sostenemos que el aprendizaje, la educación y la creación de conocimiento que tiene lugar dentro de los movimientos sociales son verdaderamente importantes en la lucha por la justicia y el cambio social. Nuestro proyecto de investigación se propuso responder una pregunta simple pero profunda: ¿cómo aprenden y cómo generan conocimiento los movimientos sociales, y cuál es el efecto de ese aprendizaje y de esa creación de conocimiento en los activistas, los movimientos, las sociedades y el cambio social? En el proyecto, exploramos estas cuestiones en colaboración con líderes y activistas de cuatro movimientos sociales en Turquía, Colombia, Nepal y Sudáfrica. Nuestras conclusiones sugieren que los movimientos sociales del *Sur global*, que resisten en algunos de los contextos más complejos y afectados por distintos conflictos, nos ofrecen perspectivas interesantes e innovadoras sobre un sinnúmero de formas en que aprenden y producen conocimiento en su lucha por un mundo mejor. Sostenemos que son precisamente los movimientos sociales

Introducción

¿Cómo aprenden y cómo generan conocimiento los movimientos sociales, y cuál es el efecto de ese aprendizaje y de esa creación de conocimiento en los activistas, los movimientos, las sociedades y el cambio social? Esta pregunta, simple pero profunda, se constituyó en la base de un proyecto colaborativo de investigación de tres años (2018–2021), que indagó en los procesos de aprendizaje y creación de conocimiento de cuatro movimientos sociales muy diferentes, ubicados en cuatro países y continentes distintos, en su lucha por la paz con justicia social, en el contexto de conflictos violentos, de autoritarismo y/o de sus secuelas.

Las instituciones, que fueron aliadas fundamentales en la investigación, son las siguientes: NOMADESC, una ONG revolucionaria en el área de los derechos humanos, con base en Colombia, que, a través de programas de educación popular y apoyo y acompañamiento a los derechos humanos, ha reunido toda una serie de movimientos sociales en el sudoeste de Colombia, incluidos un sindicato, comunidades negras e indígenas, estudiantes, grupos de mujeres, y campesinos; The Housing Assembly, una organización de base de Ciudad del Cabo que lucha por viviendas decentes en la Sudáfrica posapartheid y que reúne distintas comunidades sin techo o que viven en asentamientos precarios en la ciudad; el HDK, o Congreso Democrático de los Pueblos, una organización marco que reúne diversos movimientos sociales de toda Turquía con la visión de un Estado democrático y pluriétnico, que incluya a los kurdos, los movimientos de izquierda, los grupos de mujeres, las minorías étnicas, el movimiento LGBTQ+ y otros; y la Madhesh Foundation, de Nepal, una organización que

situados en la intersección entre la teoría y la práctica los que brindan el potencial para poner a prueba nuestras últimas ideas, nuestras nuevas reflexiones y los límites de lo que es posible. Son “laboratorios de aprendizaje” a partir de los cuales puede desarrollarse tanto la teoría social como la acción social, y avanzar hacia nuevos modos creativos y transformadores.

Palabras claves

Aprendizaje de los movimientos sociales
Educación popular
Pedagogías radicales

trabaja con y para la comunidad excluida de los madhesi, de las llanuras de la región de Tarai, en el sur de Nepal. Los madhesi sufren discriminación generalizada, pero ya han iniciado el proceso de reclamar sus derechos a la tierra, la dignidad y la paz. De distintas maneras, cada organización trabaja con y para comunidades marginadas, buscando defender y extender los derechos básicos a la educación, la salud, la vivienda, la vida, la dignidad, la democracia y el trato igualitario ante la ley. En diferentes medidas, cada organización también ha sido víctima de la represión estatal y paraestatal, hechos de violencia contra sus integrantes y activistas, y una permanente vigilancia y persecución.

Nuestra investigación fue realizada por investigadores que trabajaron junto con los líderes y activistas de los movimientos sociales de cada país y combinó estudios de casos detallados sobre los procesos de aprendizaje y producción de conocimiento de cada movimiento social. Todo ello se desarrolló mediante talleres participativos con dirigentes, activistas y colaboradores de distintos movimientos y se incorporó a ese proceso dinámico de aprendizaje e intercambio de saberes entre los movimientos, facilitado aquí por una serie de talleres y visitas de campo en los respectivos contextos nacionales, con el objetivo de construir conocimiento colectivo y solidaridad entre los movimientos. En ese sentido, este fue un proyecto de investigación y, al mismo tiempo, un proceso solidario que apuntó a producir nuevas reflexiones e ideas a la vez que se fortalecían los procesos de aprendizaje y construcción de saberes de cada movimiento, y también a establecer lazos de solidaridad y comprensión entre los contextos, los movimientos y las luchas.

En las próximas dos secciones, planteamos brevemente algunas de las ideas que motivaron la investigación y luego presentamos algunos de los resultados más importantes, que serán de utilidad para los lectores, los activistas y los movimientos de todo el mundo para conocerlos y reflexionar sobre ellos. Esperamos que también los aliente a leer en profundidad

el libro relacionado, que es de libre acceso (Novelli et al., 2024). In the next two sections, we briefly outline some of the background thinking to the research and then present some of the major findings, which will be useful for readers, activists and movements around the world to engage with and reflect upon and to hopefully encourage them to engage more fully with the freely available open access book ([Novelli et al., 2024](#)).

Antecedentes de la investigación

Allá por 1989, Alberto Melucci sostenía que los movimientos sociales eran “laboratorios de experiencia” dentro de los cuales “se planteaban nuevos problemas y nuevas preguntas. Las nuevas preguntas se inventan y ponen a prueba, y la realidad se percibe y se nombra de diferentes modos” (1989, p. 207). Nuestra investigación se inspiró en esa reflexión, ampliándola para explorar los modos en que los movimientos sociales son en sí mismos “laboratorios de aprendizaje”. Nuestro principal argumento es que los movimientos sociales tienen el potencial –aunque solo si se los escucha con mucha atención– de señalar el camino a seguir para lograr nuevas formas de análisis, nuevas formas de acción y de resistencia, y nuevas direcciones estratégicas a las que apuntar y aspirar; esto es, los movimientos sociales son importantes espacios de aprendizaje y construcción de conocimiento, pero aun así, a menudo han sido ignorados tanto por el mundo académico tradicional como por la sociedad.

También planteamos la necesidad de repensar de manera radical nuestra comprensión de lo que constituye la educación y el aprendizaje y de expandir nuestro horizonte más allá de la educación formal y no formal, para lograr un entendimiento más holístico, temporal y relacional de los múltiples espacios de aprendizaje que ofrecen los movimientos sociales a sus dirigentes, activistas y seguidores. Pensamos que los movimientos sociales, que operan en la intersección entre la teoría y la práctica, tienen una visión privilegiada hacia el interior de la naturaleza y el funcionamiento del sistema dentro del cual todos habitamos. Esa visión surge de y a través de los procesos de lucha, y puede ofrecer, tanto histórica como contemporáneamente, nuevos modos de conocer, pensar y ser. Por lo tanto, investigar sobre los movimientos sociales y sus procesos de aprendizaje y construcción de saberes puede ayudarnos a entender mejor los límites de lo posible en las luchas por venir.

Los resultados más importantes

Al conocer e investigar sobre estos movimientos sociales y sus procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento, somos testigos de ricos e interesantes procesos de lucha, donde los movimientos sociales abordan problemas cruciales de hoy: el sujeto revolucionario, la política de clase versus la política de identidad, género y patriarcado, unidad y diversidad, imperialismo, política prefigurativa de la vida dentro y fuera del capitalismo, teoría y poder del Estado, la solidaridad y

sus desafíos; todo ello no de un modo abstracto, distante o académico, sino mediante el análisis, la experimentación, la participación y la adaptación. Al hacerlo, ponen a prueba los límites de lo posible en situaciones ancladas contextualmente y elaboran análisis avanzados y con matices de la complejidad de la acción social y la lucha social. Nada de esto es fácil ni tampoco los movimientos necesariamente tienen éxito, pero estos procesos están llenos de posibilidades teóricas y prácticas: un apasionante proceso de aprendizaje que está generando un nuevo vocabulario y una nueva gramática de la resistencia de los movimientos sociales.

En segundo lugar, de esta investigación surge un reconocimiento mucho más fuerte de la necesidad de volver a las luchas definitorias de lo que constituye la educación, el aprendizaje y el conocimiento en los movimientos sociales y sus desafíos (Choudry, 2015; Novelli y Ferus-Comelo, 2010). Un desafío interesante, como señala Tarlau cuando reflexiona acerca de las deficiencias de la literatura sobre educación popular y pedagogía crítica, por un lado, y de la literatura sobre el aprendizaje de los movimientos sociales, por el otro, es que “los pedagogos críticos necesitan más pensamiento organizacional y los teóricos de los movimientos sociales necesitan un enfoque más pedagógico” (2014, p. 369). En el centro de este desafío –pensamos– está la cuestión de que mucha de la literatura relacionada con la pedagogía crítica se centra en las prácticas de aprendizaje radical y, por ello, prioriza el espacio de aprendizaje no formal en lugar de adoptar por completo la idea freireana más amplia de que el movimiento social en sí mismo –como un todo– es la escuela y de que las “luchas y acciones, sus formas de organización, su ‘cultura’, en el sentido más amplio, constituyen el punto de partida de la educación popular y su permanente campo de indagación” (Kane, 2001, p. 13). Nuestra investigación mostró lo siguiente: aunque podemos aprender mucho de la exploración de los procesos de educación no formal –el caso de NOMADESC/UIP en Colombia es un excelente ejemplo de ello–, necesitamos vincular ese aprendizaje con una indagación más amplia del modo en que los activistas y los movimientos sociales mismos aprenden y desarrollan saberes en todo el arco de sus actividades, profundizando en esos “espacios de aprendizaje” diversos. Estos “espacios de aprendizaje” más amplios también deben ser parte de la discusión pedagógica, pero ello requiere una ampliación del concepto de pedagogía para conectar estos espacios.

En esta investigación, vinculamos la pedagogía con las fuerzas sociales antagónicas que se disputan la producción de nuevas subjetividades. Esto nos llevó a la tarea de indagar en las distintas formas de “socialización, educación y trabajo que favorecen subjetividades rebeldes o, por el contrario, conformistas” (Santos, 1999a, p. 41). ¿Cómo es una pedagogía alternativa que produce subjetividades rebeldes? ¿Cuál es su base social? Siguiendo esta perspectiva de la pedagogía relacionada con determinadas fuerzas sociales que tienen

determinados objetivos y propósitos, podemos comenzar a explorar cómo sería una pedagogía crítica en nuestros movimientos, cuál es la naturaleza de las fuerzas sociales que le dieron vida y cuáles son las modalidades pedagógicas particulares que se despliegan en la construcción de una contrahegemonía. Ya sea manifiesta o no evidente, explícita o implícita, cada uno de los movimientos sociales estudiados tiene una “pedagogía estratégica” que trasciende las actividades del movimiento. Condiciona y encuadra las interacciones, y son estas pedagogías diversas de los movimientos sociales las que representan los espacios de aprendizaje y resistencia.

En tercer lugar, y en relación con lo anterior, nuestra investigación ha mostrado el valor potencial que tienen los movimientos sociales de adoptar un abordaje educativo estratégico mucho más consciente en relación con el aprendizaje y la construcción de conocimiento en dichos movimientos. Se trata de un abordaje integral que traspone los “diferentes espacios de aprendizaje” (del aula a la fábrica, la asamblea y la marcha) y desarrolla una estrategia clara para maximizar las oportunidades de aprendizaje y construcción de saberes, análisis y reflexión. Esto puede comenzar con un programa educativo responsable, no formal, que surge de un diagnóstico sólido de las necesidades de aprendizaje del movimiento. Estas necesidades deben abrirse para reconocer los debates y espacios dinámicos que pueden impulsarse a fin de que tengan lugar en las distintas actividades del movimiento. Es un abordaje que identifica las diferentes necesidades de aprendizaje de los dirigentes, los integrantes, los activistas, las personas interesadas y el público en general para, con el tiempo, elaborar una estrategia coherente.

En cuarto lugar, proponemos la centralidad de la educación en la producción de subjetividades posnacionales. En nuestros estudios de caso, hemos evidenciado la lucha por la producción de nuevas subjetividades, que son revolucionarias en sus aspiraciones y que están ancladas en las realidades y desigualdades concretas de los contextos analizados. Pensamos que estas subjetividades hacen frente, en modos diversos, a un desafío contemporáneo clave que se da en todo el mundo. Vivimos en sociedades moldeadas por relaciones entre nación y Estado muy particulares, a menudo con raíz en el colonialismo, donde los grupos étnicos dominantes configuran la naturaleza del ingreso a los regímenes de ciudadanía, con la inclusión desigual de muchos y la exclusión de otros. Estas exclusiones están arraigadas en distintas combinaciones y grados de jerarquías raciales, religiosas, de género y de clase, y la tarea de muchos movimientos sociales contemporáneos es tratar de construir alianzas entre distintos sujetos que resisten para desafiar la hegemonía. Esto se vincula con un desafío central expresado por Mahmoud Mamdani (2020) en su libro de reciente publicación, *Neither Settler nor Native: The Making and Unmaking of Permanent Minorities* (Ni colonizador ni nativo:

La construcción y deconstrucción de minorías permanentes), en el que llama a interrumpir la relación entre nación y Estado.

Para nosotros, esto es importante porque creemos que esta investigación permite vislumbrar ese proceso, que es prefigurativo en sus aspiraciones e intenciones y también extremadamente complejo en la práctica. Nuestra investigación con el HDK de Turquía, por ejemplo, muestra qué significa proyectar una visión posnacional en un Estado sumamente agresivo y nacionalista. Trasciende el eslogan de unidad en la diversidad mostrar qué significa realmente reunir grupos oprimidos divergentes. En parte, se trata de reconocimiento y respeto, pero también de reconocer injusticias históricas, capacidades desiguales y la necesidad de un espacio para que comunidades diversas históricamente marginalizadas elaboren su posicionamiento y perspectiva. También significa garantizar que los diversos grupos oprimidos se sientan incluidos en la toma de decisiones, que no se creen nuevas jerarquías y que encuentren un interés colectivo en el proyecto político. También se trata de construir una visión colectiva que sea inclusiva de las diferencias, pero que también proyecte hacia adelante lazos de unidad y de un fin común. Para el HDK, el proyecto político posnacional también exige la producción de un sujeto político posnacional que pueda reunir estas divergencias, lo cual es en sí mismo un proceso pedagógico. El lugar central del género en este proceso es clave como sujeto revolucionario unificador, así como lo es el reconocimiento de la soberanía de sujetos políticos minorizados, que desde hace mucho han quedado marginados a causa de las políticas de Estado.

En Colombia, también podemos ver en el proyecto de NOMADESC/UIP la lucha por la producción de nuevas subjetividades políticas inclusivas, una de las cuales es la de “víctima”. En ese proceso, las “víctimas” de los crímenes de Estado y violaciones de los derechos humanos son reconceptualizadas como actores con agencia, memoria histórica, dignidad y propósito. El concepto de “víctima” atraviesa las líneas de género y etnia y brinda un marco colectivo y unificador para muchos colombianos que sufrieron la represión estatal. En cuanto a la Madhesh Foundation y los madhesi, se ha puesto mucho empeño en construir un sujeto político madhesi unificado a partir de una historia de maltrato y humillación. En esta etapa de su lucha política, en lugar de llegar a otros grupos oprimidos, están trabajando en generar la confianza en su propia identidad política colectiva. Esto se asemeja al posicionamiento del revolucionario sudafricano Steve Biko respecto de la “conciencia negra” y la necesidad de autoorganizarse.

Por último, y pasando a Sudáfrica, vemos en The Housing Assembly un intenso trabajo para construir la unidad entre las comunidades de Ciudad del Cabo con viviendas precarias. Fue clave en esto la construcción del hogar como espacio para la organización y la resistencia, con fuertes dimensiones

de género. Todos estos procesos de formación del sujeto son sumamente educativos y exigen replanteos, diálogo y negociaciones, pero cuando son exitosos, logran activar potentes fuerzas sociales.

En quinto lugar, si bien la lucha por la diversidad, la inclusión y la representación en los movimientos sociales es una posición ética que apunta a reparar procesos históricos de marginalización, es también mucho más que eso. El proceso de reunir grupos diversos inicia el proceso de reparación del epistemicidio que ha dominado la teoría social y los movimientos sociales. El trabajo en pos de una “ecología de saberes” está transformando radicalmente algunos de los movimientos, cambiando tanto los medios como los fines de sus luchas. Las ideas que surgen de las comunidades marginalizadas históricamente, como las comunidades negras e indígenas, los movimientos de mujeres, los kurdos y alevíes, están obligando a los movimientos sociales a repensar su relación con la industrialización, la modernidad, el medio ambiente, el Estado y el patriarcado, lo que genera nuevas “cosmologías” que tienen el potencial de construir futuros infinitamente distintos.

En sexto lugar, afirmamos que no existe una solución mágica para lograr un cambio social radical, pero que podemos aprender mucho de la práctica contextualmente arraigada de los movimientos sociales que resuelven las cosas en el terreno y en el proceso de lucha. Resulta clave para esta idea comprender que investigar no es la búsqueda del descubrimiento de fórmulas perfectas para la lucha radical, sino que es entender que las oportunidades, las decisiones y los procesos de los movimientos se toman en momentos y lugares particulares y tienen resultados deseados y no deseados, y que estas dinámicas cambian con el tiempo.

En séptimo lugar, las historias de estos actores sociales, que trabajan en condiciones sumamente difíciles y a menudo pagan un costo muy alto por su militancia (costo emocional, social, político y económico), arrojan luz sobre la belleza de la cultura, la sabiduría, el conocimiento y el coraje de personas que, con frecuencia y desde hace mucho, han sido marginalizadas, silenciadas, vistas como “no deseables”, y que se han sentido “no queridas”, simplemente por quiénes son y por lo que representan. Entonces, los estudios como este son realmente muy importantes para visibilizar estos espacios, estas personas, sus saberes e historias, para que todos podamos estar mejor informados y construir colectivamente una “ecología de saberes” justa. Tenemos mucho que aprender.

Por último, proponemos una mayor colaboración entre la academia y los movimientos sociales a fin de romper este *impasse* en el que nos encontramos. Trabajar con y para los movimientos sociales es primero una posición ética. Se centra en la idea de vencer la distinción entre

investigadores e investigados y poner en práctica la idea de “nada sobre nosotros sin nosotros”, que es una resistencia clave a la industria de la investigación, que está cada vez más mercantilizada. Es un proceso difícil y complejo, pero puede generar abundantes beneficios en términos de fortalecer los efectos de la investigación para los movimientos y de perfeccionar y fortalecer las conclusiones y los resultados de las investigaciones.

Abordar, a través de la práctica, la teoría y las ideas radicales con los movimientos sociales tiene el potencial de zanjar diferencias, enriquecer tanto la acción de los movimientos sociales como los campus universitarios y favorecer el desarrollo de una mejor

teoría y también una mejor práctica. Nuestro trabajo como “traductores” puede ayudar a tender puentes no solo entre la teoría y la práctica, sino también entre diversos espacios de los movimientos, compartiendo experiencias, estrategias y saberes. Reconocer las ricas ecologías del conocimiento que existen entre los movimientos sociales y las universidades, construir y fortalecer vínculos, todo ello ofrece un camino productivo hacia la teoría social y la renovación social, una forma de comunalización intelectual que puede contribuir a construir el futuro en el presente, un futuro prefigurativo con bases en el diálogo, la dignidad, la alegría, la reciprocidad, la igualdad y la solidaridad, valores que hoy se necesitan más que nunca.

Referencias

Choudry, A. (2015). *Learning activism: The intellectual life of contemporary social movements*. University of Toronto Press.

Kane, L. (2001). *Popular education and social change in Latin America*. Latin American Bureau.

Mamdani, M. (2020). *Neither settler nor native*. Harvard University Press.

Melucci, A. (1989). *Nomads of the present: Social movements and individual needs in contemporary society*. Vintage.

Novelli, M., Kutan, B., Kane, P., Celik, A., Pherali, T., & Benjamin, S. (2024). *Laboratories of learning: Education and knowledge-making in the Global South*. Pluto Press.

Novelli, M., & Ferus-Comelo, A. (2012). *Globalization, knowledge, and labour*. Routledge.

Sousa Santos, B. (1998). Oppositional postmodernism and globalizations: [Commentary]. *Law & Social Inquiry*, 23(1), 121–139. <http://www.jstor.org/stable/828764>

Tarlau, R. (2014). From a language to a theory of resistance: Critical pedagogy, the limits of “framing,” and social change. *Educational Theory*, 64(4), 369–392.

Parte 9

Trazar un camino hacia adelante

Imaginar futuros educativos justos: la formación docente y el lenguaje de la educación

Felicitas Acosta Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina y NORRAG

felicitas.acosta@graduateinstitute.ch

facosta@campus.ungs.edu.ar

Resumen

Este artículo propone una reflexión crítica sobre la formación docente en el contexto de la transformación digital y la gobernanza educativa global. A partir de tres nociones fundacionales —educar, enseñar y escolarizar—, examina cómo la plataformización, las arquitecturas de política global y los discursos políticos emergentes están reconfigurando los sistemas educativos. El artículo muestra que la pandemia de COVID-19 agudizó desigualdades estructurales preexistentes, particularmente en América Latina, donde las tasas de asistencia y finalización escolar revelan brechas persistentes según origen étnico, condición socioeconómica y discapacidad. Frente a la expansión de plataformas digitales comerciales y su incidencia sobre la autonomía docente, se argumenta que la formación del profesorado debe recuperar su dimensión crítica y democrática. Se identifican tres prioridades: promover una relación crítica con la tecnología, reafirmar el rol del Estado como garante del derecho a la educación, y fortalecer culturas institucionales orientadas al discernimiento y la producción colectiva de conocimiento.

Palabras clave

Educación
Enseñar
Escolarizar
Formación Docente
Igualdad

El papel de la educación en la construcción de sociedades más justas y equitativas se ha vuelto cada vez más urgente en un contexto marcado por la aceleración del cambio tecnológico, el aumento de las desigualdades, las crisis ecológicas y la erosión de las instituciones democráticas (Ydesen, 2025). En este contexto de incertidumbre global, la formación docente emerge como un espacio estratégico para repensar los propósitos, las prácticas y la gobernanza de la educación. Preparar docentes hoy no es solo una cuestión de formación profesional; también es una empresa política y cultural que configura cómo las sociedades comprenden el conocimiento, la igualdad y el futuro de la vida colectiva.

Este artículo ofrece una reflexión crítica sobre la formación docente en el contexto contemporáneo de la transformación digital y la gobernanza global. Retoma tres nociones fundamentales —educar, enseñar y escolarizar— como lentes conceptuales para interrogar las narrativas dominantes sobre la educación e imaginar caminos alternativos hacia sistemas educativos más equitativos y democráticos. Cada noción se examina a la luz de cómo la educación está siendo reconfigurada por la plataformización, las arquitecturas globales de políticas y los cambios en los discursos políticos, con el objetivo de sostener la educación como un proyecto público y democrático.

Repensar el lenguaje de la educación

Comprender las transformaciones educativas contemporáneas requiere revisar el lenguaje a través del cual la educación ha sido históricamente conceptualizada. Las categorías de educar, enseñar y escolarizar han estructurado durante mucho tiempo los debates educativos, ayudando a organizar las preguntas sobre la transmisión del conocimiento, la responsabilidad institucional y los roles de docentes y estudiantes (Acosta, 2013).

Sin embargo, los rápidos cambios sociales y tecnológicos de la última década han cuestionado el poder explicativo de estos conceptos. Las infraestructuras digitales, las redes

globales de políticas y las nuevas formas de desigualdad social están reconfigurando el panorama educativo de maneras que exigen una renovada reflexión conceptual.

La literatura reciente muestra que los procesos educativos deben entenderse a través de múltiples temporalidades y espacialidades, más que mediante modelos lineales de reforma o transferencia de políticas (Nóvoa, 2017; Steiner Khamsi, 2025). El cambio educativo ocurre a través de ritmos temporales superpuestos —históricos, institucionales, tecnológicos y biográficos— y en diversos espacios, incluyendo escuelas, hogares, plataformas digitales y ámbitos globales de políticas. Estos cambios desafían las comprensiones tradicionales de los sistemas educativos y exigen que la formación docente se vincule con nuevas formas de complejidad e incertidumbre.

Revisitar las preguntas fundamentales planteadas por el pensamiento educativo —¿Quién enseña? ¿Qué conocimiento se transmite? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Y con qué propósito?— sigue siendo esencial. Estas preguntas no requieren tanto nuevas respuestas como una renovada atención a las condiciones bajo las cuales esas respuestas se producen.

Educación: transmisión, igualdad y contextos ampliados

En su concepción más básica, educar se refiere a la transmisión de la cultura de una generación a otra. Educar no se limita a la escolarización formal; es una práctica humana constitutiva a través de la cual las personas aprenden a hablar, pensar, narrar y participar en la vida social. Esta comprensión más amplia nos recuerda que las escuelas representan solo una forma institucional dentro de una ecología más amplia de procesos educativos.

La pandemia de COVID-19 ofreció un ejemplo claro de cómo la transmisión educativa puede trascender los límites institucionales tradicionales. Cuando las escuelas cerraron y el aprendizaje se trasladó a plataformas digitales y al ámbito doméstico, la unidad habitual de aula, horario y autoridad institucional se interrumpió. Educar se distribuyó entre hogares, dispositivos y redes.

Si bien esta expansión generó oportunidades para nuevas formas de aprendizaje, también expuso y profundizó las desigualdades estructurales (Jacovskis & Tarabini, 2021; Narang & Bedi, 2024). El acceso a tecnologías digitales, a entornos familiares de apoyo y a recursos institucionales varió significativamente entre los grupos sociales. En consecuencia, la ampliación de los espacios educativos tendió a reforzar las divisiones sociales existentes más que a superarlas.

En América Latina, esta dinámica fue particularmente

aguda. Las tasas de asistencia a la educación secundaria superior descendieron del 90,5 % al 81,2 % en 2020, antes de recuperarse solo parcialmente en 2022 (Scasso, 2024). La interrupción afectó con mayor intensidad a los grupos ya excluidos: el 12 % de los niños con discapacidad nunca había asistido a la escuela, y solo el 59 % de los estudiantes indígenas completaba la educación secundaria, en comparación con el 74 % de la población no indígena (Scasso, 2024).

Esta experiencia subraya la importancia central de la igualdad como principio orientador del acto de educar. Las desigualdades en la educación no son anomalías marginales, sino rasgos estructurales insertos en sistemas sociales más amplios. Cualquier intento de transformar la educación debe, por lo tanto, enfrentar las condiciones que producen y reproducen la desigualdad. La cuestión no es si las herramientas digitales estarán presentes en la educación, sino si los valores que orientan su uso serán definidos democráticamente.

Enseñar en la era de la plataformización

La expansión de las tecnologías digitales está reconfigurando las prácticas de enseñanza. Las plataformas educativas prometen aprendizaje personalizado, eficiencia y mejores resultados, pero también introducen nuevas formas de gobernanza, vigilancia e influencia comercial en los sistemas educativos.

La investigación ha señalado diversas tensiones asociadas a la creciente plataformización de la educación. Muchas plataformas digitales se basan en modelos de aprendizaje simplificados que no reflejan la diversidad de las aulas reales. Las decisiones pedagógicas suelen estar incorporadas en algoritmos opacos creados por empresas privadas, más que por educadores. Además, los intereses comerciales influyen con frecuencia en el diseño de las tecnologías educativas, priorizando la recolección de datos, la participación del usuario y la finalización de tareas por encima del aprendizaje significativo (Eynon, 2023).

Estos desarrollos plantean preguntas relevantes sobre la autonomía profesional docente. En algunos contextos, la adopción de plataformas digitales implica transferir el control de la enseñanza de los docentes a infraestructuras tecnológicas y actores externos. Los docentes pueden verse cada vez más en el rol de gestionar entornos digitales predefinidos, en lugar de ejercer su juicio pedagógico.

Esta dinámica también se entrecruza con desigualdades sociales más amplias. Las escuelas con mayores recursos suelen mantener pedagogías centradas en el docente, apoyadas por la tecnología, mientras que las escuelas con

menos recursos dependen cada vez más de plataformas automatizadas y sistemas estandarizados. Estos patrones pueden generar una forma de estratificación digital en la que diferentes grupos sociales acceden a una oferta escolar fundamentalmente distinta (Macgilchrist, 2023).

Este riesgo es especialmente relevante en América Latina, donde los países invierten, en promedio, tres veces menos por estudiante que las naciones de la OCDE (Ortiz et al., 2023). Las escuelas con menos recursos en la región son, por lo tanto, particularmente vulnerables a convertirse en dependientes de plataformas estandarizadas, profundizando las desigualdades en lugar de reducirlas.

Estas tendencias cuestionan la idea de que la innovación tecnológica conduce automáticamente a mejoras en la educación. La formación docente debe preparar a los docentes no solo con habilidades técnicas, sino también con la capacidad de cuestionar los supuestos, valores y relaciones de poder incorporados en las tecnologías educativas. Lo que está en juego no es la presencia de tecnología en las aulas, sino quién decide cómo se utiliza y con qué fines. En otros términos: la tecnología debe permanecer subordinada a objetivos pedagógicos definidos mediante el debate democrático y la experiencia profesional.

Escolarizar en tiempos de crisis global y gobernanza educativa

Más allá de las prácticas en el aula, el propio sistema de escolarización está atravesando cambios significativos. En muchas sociedades, la confianza pública en las instituciones educativas ha disminuido en el marco de crisis más amplias que afectan la gobernanza democrática, la estabilidad económica y la cohesión social.

Una manifestación de este proceso es el renovado cuestionamiento de la escolaridad obligatoria. En distintos contextos, los discursos políticos han comenzado a cuestionar la legitimidad de la educación impuesta por el Estado, presentando la escolarización como una elección individual o familiar en lugar de una responsabilidad colectiva. Estas narrativas socavan los fundamentos históricos de los sistemas educativos modernos, contruidos sobre la idea de que la escolarización universal es esencial para la ciudadanía democrática y la igualdad social.

La pandemia también expuso la fragilidad de los sistemas escolares. Las escuelas adoptaron diversas formas organizativas —desde la enseñanza presencial tradicional hasta modelos híbridos y remotos— según los recursos disponibles y las capacidades institucionales. Estas variaciones evidenciaron hasta qué punto la escolarización depende de infraestructuras materiales, apoyo institucional y conocimiento profesional.

En América Latina, esta fragilidad se entrelaza con profundas desigualdades estructurales. Los 14 países de América Latina y el Caribe que participaron en PISA 2022 se ubicaron en la mitad inferior de la distribución global en Matemática, Lectura y Ciencias. El estudiante promedio de la región se desempeña en matemática a un nivel equivalente a cinco años por detrás del promedio de la OCDE, y la mitad de los estudiantes evaluados no alcanza las competencias básicas de lectura (Ortiz et al., 2023). Estas brechas de aprendizaje se suman a las desigualdades de acceso: el 14% de los jóvenes de entre 18 y 20 años había abandonado la escuela antes de completar la educación primaria, y las transiciones entre niveles educativos —de primaria a secundaria y entre ciclos de secundaria— constituyen los momentos de mayor riesgo de abandono en la región (Scasso, 2024).

Al mismo tiempo, los sistemas educativos nacionales están cada vez más insertos en una arquitectura global de gobernanza educativa. Organismos internacionales, agencias de desarrollo, fundaciones filantrópicas y corporaciones privadas desempeñan un papel creciente en la definición de agendas educativas, el financiamiento de iniciativas y los marcos de política pública (Edwards, Verger, McKenziw & Takayama, 2024; Ydesen, 2025).

En este contexto, las infraestructuras digitales se han convertido en herramientas clave de la gobernanza global. Las plataformas y los sistemas de datos influyen en cómo se evalúa el desempeño educativo, se supervisa a los estudiantes y se organizan los métodos de enseñanza. Sin una regulación cuidadosa y un compromiso crítico, estas tecnologías corren el riesgo de perpetuar formas de colonización digital en las que actores corporativos globales influyen en las prácticas educativas locales.

De este análisis surgen tres prioridades para repensar la formación docente. En primer lugar, debe promoverse un vínculo crítico con la tecnología, que permita a los docentes analizar herramientas digitales y cuestionar sus supuestos pedagógicos. En segundo lugar, el rol del Estado como garante del derecho a la educación debe reafirmarse mediante políticas que prioricen la equidad, la transparencia y la gobernanza democrática. En tercer lugar, las escuelas deben cultivar culturas de discernimiento y de producción colectiva de conocimiento, asegurando que las tecnologías estén al servicio de fines pedagógicos y sociales en lugar de reemplazarlos.

Los términos del lenguaje de la educación —educar, enseñar y escolarizar— no son neutros; reflejan supuestos sobre quién tiene derecho al conocimiento, quién es responsable de transmitirlo y bajo qué condiciones institucionales. Recuperar estas distinciones es fundamental para promover un debate más significativo sobre las alternativas educativas desde la perspectiva de la formación docente.

Referencias

Acosta, F. (2013). *Educar, enseñar, escolarizar: El problema de la especificación en el devenir de la pedagogía* [Educating, teaching, schooling: The problem of specification in the development of pedagogy]. In M. Paso, E. Elías, & G. Hernando (Eds.), *Debates en pedagogía: Teoría, formación e intervención en pedagogía* [Debates in pedagogy: Theory, training, and intervention in pedagogy] (pp. 73-90). EDULP.

Edwards DB, Verger A, McKenzie M y Takayama K. (2024). Global education policy movement: evolving contexts and research approaches In: Jr DB Edwards, Jr DB, A. Verger, M. McKenzie and K.Takayama, eds. *Researching Global Education Policy: Diverse Approaches to Policy Movement* (pp. 1-36). Bristol University Press.

Eynon, R. (2023). Algorithmic bias and discrimination through digitalisation in education: a socio-technical view. In Williamson, B., Komljenovic, J. y Gulson, K. (Eds.), *World Yearbook of Education 2024: Digitalisation of Education in the Era of Algorithms, Automation and Artificial Intelligence* (pp. 245–260). Routledge.

Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). Covid-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-rase*, 14(1), 85-102.

Macgilchrist, F. (2024). Design justice and educational technology: Designing in the fissures. In Williamson, B., Komljenovic, J. y Gulson, K. (Eds.), *World Yearbook of Education 2024: Digitalisation of Education in the Era of Algorithms, Automation and Artificial Intelligence* (pp. 294–310). Routledge.

Narang, P. y Bedi, J. (2024). Responsiveness of Public and Private Education Providers During COVID-19: Parental Perspective from Jharkhand, India. *Journal of School Choice*, 1-30

Nóvoa, A. (2017). Ilusões e desilusões da educação comparada: Política e conhecimento. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 13-31.

Steiner-Khamsi, G. (2025). *Time in education policy transfer*. Palgrave macmillan.

Ydesen, C. (2025, May 26). *Deciphering global governance in education: A historical analysis of contemporary trends and trajectories* [Inaugural lecture]. University of Zurich, Zurich, Switzerland.

Ortiz, E.; Bos, M.S.; Giambruno, C. & Zoido, P. (2023). *PISA 2022 en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://www.iadb.org/es/quienes-somos/topicos/educacion/iniciativas-de-educacion/america-latina-y-el-caribe-en-pisa>

Scasso, M. (2024). *Radiografía de las trayectorias escolares*. Resumen ejecutivo. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO.

Acerca de las tareas del activista/académico crítico¹

Michael W. Apple, Profesor de la Cátedra John Bascom de Currículum, Educación y Estudios de Política Educativa, Universidad de Wisconsin, Estados Unidos
apple@education.wisc.edu

Resumen

Los tiempos de graves crisis económicas, políticas e ideológicas exigen pensar rigurosamente acerca del complejo acto de convertirse en “activista/académico crítico”. En este artículo, se describen nueve tareas clave, incluidas las de dar testimonio de la negatividad, identificar espacios para posibles acciones, ampliar la investigación, vincularse con los movimientos sociales, ser mentores de nuevos académicos críticos y usar el privilegio que otorga la profesión para abrir espacios a menudo cerrados.

Palabras clave

Académico crítico
 Activista académico
 Sociología
 Mentoría

Pensar rigurosamente el rol del “activista/académico crítico” es más importante aún en tiempos de graves crisis económicas, políticas y sociales. Este tipo de análisis puede abordarse mejor cuando se basa en un reconocimiento verdadero de que todo trabajo crítico que sea serio debe hacerse en relación con su objeto. Entonces, este no es un imperativo solo político, sino también epistemológico. El desarrollo de perspectivas críticas sustanciales sobre las múltiples relaciones del poder diferencial y de las posibilidades reales de interrumpirlas debe estar dialéctica e íntimamente vinculado con los movimientos y las luchas concretas (Apple, 2006, 2013; Apple *et al.*, 2009).

Michael Burawoy (2005) nos ofrece un modelo sólido de lo que esto significa en la práctica. En lo que denomina “sociología pública orgánica”, detalla los elementos clave de cómo podríamos pensar modos de abordar esto aquí (Burawoy, 2005). En sus propias palabras, pero también en parte haciéndose eco de Gramsci, Burawoy sostiene que el sociólogo o la socióloga crítica:

Trabaja en estrecha relación con un público visible, denso, activo y local, que a menudo es un contrapúblico. Trabaja con un gremio, una asociación vecinal, comunidades de fe, grupos de defensa de los derechos de los inmigrantes, organizaciones de derechos humanos. Entre el sociólogo público y un determinado público existe un diálogo, un proceso de educación mutua. [...] El proyecto de dichas sociologías públicas [orgánicas] es hacer visible lo invisible, hacer público lo privado, validar estas conexiones orgánicas como parte de nuestra vida sociológica. (2005, p. 265)

Este acto de llegar a ser un activista/académico crítico (y esto es un proyecto, porque nunca es algo acabado, siempre un devenir) es complejo. Por ello, quiero tomar un elemento de estos compromisos –el rol del análisis crítico en la educación– y vincularlo con la perspectiva de Burawoy. Para hacerlo, me baso en un análisis mucho más extenso de esta cuestión que presento en mi libro *Can Education Change Society?* (¿La educación puede cambiar la sociedad?; Apple, 2013). Mis argumentos aquí son tentativos y, por cierto, no absolutos. Sin embargo, me propongo con ellos abrir un

diálogo acerca de, precisamente, qué es lo que “nosotros” debemos hacer.

En general, existen nueve tareas que debe abordar el análisis (y el analista) crítico:

1. Debe “dar testimonio de la negatividad”², es decir, una de sus principales funciones es echar luz sobre las formas en que la política y la práctica educativa se vinculan con las relaciones de explotación, dominación y subordinación –y con las luchas en contra de esas relaciones– en la sociedad más amplia.³
2. Al hacer estos análisis críticos, se debe apuntar a las contradicciones y los espacios de posible acción. Así, el objetivo es examinar críticamente las realidades actuales con un marco conceptual/político que destaque los espacios en los que pueden continuarse, o se continúan, acciones más progresistas y contrahegemónicas. Este es un paso absolutamente crucial; de lo contrario, nuestro trabajo de investigación puede llevarnos al escepticismo o a la desesperanza.
3. En ocasiones, esto también requiere ampliar lo que se considera “trabajo de investigación”, esto es, actuar como “secretarios” críticos de esos grupos de personas y movimientos sociales que desafían las relaciones existentes de poder desigual, o en lo que en otros textos se ha llamado “reformas no reformistas”, un término que tiene una larga historia en la sociología crítica y en los estudios críticos sobre educación (Apple, 2012). Esta es exactamente la tarea que se emprendió con las elaboradas descripciones de las prácticas educativas críticamente democráticas en las “escuelas democráticas” (Apple y Beane, 2007) y en las descripciones críticamente constructivas de las reformas transformadoras, como el proyecto Escuela Ciudadana y el presupuesto participativo en Porto Alegre, Brasil (ver Apple, 2013; Apple, *et al.* 2019; Gandin y Apple, 2012; Wright, 2010). Lo mismo puede decirse de CREA, un centro interdisciplinario de investigación de la Universidad de Barcelona que es modelo en la elaboración de una agenda de investigación y la posterior creación de políticas y programas que empoderan a quienes están económica y culturalmente marginados en nuestras sociedades (Aubert, 2011; Flecha, 2009, 2011; Gatt *et al.*, 2011), y de áreas significativas de la Escuela de Educación del University College, en Dublín. Ha estado también en el centro de la investigación y la acción que pone de relieve no solo la pobreza y la desigualdad, sino también los movimientos que apuntan a la equidad (ver, por ej., Lynch, 2022; Lynch *et al.*, 2009). Esto también se hace muy visible en el material que se ha producido recientemente sobre la creación de “terceros espacios” contrahegemónicos en educación (Anderson *et al.*, 2023). Asimismo, podrían nombrarse aquí muchos más centros e instituciones de múltiples países.
4. Cuando Gramsci (1971) postuló que una de las tareas de una educación verdaderamente contrahegemónica no era descartar el “conocimiento de elite”, sino reconstruir su forma y contenido para que fuera puesta al servicio de necesidades sociales genuinamente progresistas, abrió la posibilidad de otro rol que los intelectuales “orgánicos” y “públicos” pueden ejercer. Entonces, no debemos ser parte de un proceso de lo que podría llamarse “suicidio intelectual”. Es decir, existen serias habilidades intelectuales (y pedagógicas) cuando se abordan las historias y los debates en torno a cuestiones epistemológicas, políticas y educativas implicadas en justificar qué se considera conocimiento importante y qué se considera una educación eficaz y socialmente justa. Estas no son cuestiones sencillas o intrascendentes, y ya se han desarrollado las habilidades prácticas e intelectuales/políticas necesarias para abordarlas. Sin embargo, se pueden atrofiar si no se usan. Podemos restituir estas habilidades si las utilizamos para ayudar a las comunidades a pensar sobre esta cuestión, aprendiendo de ellas y participando de los diálogos que son mutuamente pedagógicos y que posibilitan la toma de decisiones en términos de los intereses de corto y largo plazo de los pueblos desposeídos (ver Apple *et al.*, 2009; Burawoy, 2005; Freire, 1970).
5. Mientras tanto, el trabajo crítico debe mantener vivas las tradiciones del trabajo radical y progresista. Frente a los ataques organizados a las “memorias colectivas” de los movimientos sociales críticos y de la diferencia, ataques que dificultan cada vez más conservar la legitimidad académica y social para los múltiples enfoques críticos que han resultado tan valiosos en la tarea de contrarrestar narrativas y relaciones dominantes, es absolutamente crucial que estas tradiciones se mantengan con vida, que se renueven y, de ser necesario, que se las critique por sus silencios o limitaciones conceptuales, empíricas, históricas y políticas. Esto implica ser cautelosos frente al reduccionismo y el esencialismo, y nos exige prestar atención a lo que Fraser ha llamado las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento y representación (Fraser, 1997; ver también Apple, 2013; Anyon *et al.*, 2009). Esto incluye no solo mantener vivas las tradiciones teóricas, empíricas, históricas y políticas, sino también, principalmente, ampliarlas y criticarlas (constructivamente). Implica, además, mantener vivos los sueños, las visiones utópicas y las “reformas no reformistas” que constituyen una parte tan importante de estas tradiciones radicales (Apple *et al.*, 2009; Apple, 2012; Jacoby, 2005; Teitelbaum, 1993).
6. No es posible conservar vivas estas tradiciones y criticarlas constructivamente cuando no son adecuadas para tratar con las realidades actuales, a menos que

nos preguntemos para quiénes las mantenemos vivas y cómo y con qué forma estarán disponibles. Todo lo que mencioné antes en esta taxonomía de tareas exige reaprender o desarrollar y emplear nuevas y diversas habilidades de trabajo en muchos niveles y con múltiples grupos. Así, resultan cada vez más cruciales las habilidades periodísticas y mediáticas, las habilidades populares y académicas y la capacidad de hablar a públicos muy diferentes (Apple, 2006; Boler, 2008). Esto requiere que aprendamos a hablar utilizando diferentes registros y a decir cosas importantes de modo tal que no sea el público o el lector quien deba hacer todo el trabajo.

7. Los educadores críticos deben además actuar en conjunto con los movimientos sociales progresistas que su trabajo respalda o en movimientos contra los supuestos y políticas de derecha que estos educadores analizan críticamente. Esta es otra razón por la cual la tarea académica en educación crítica implica transformarse en un intelectual “orgánico” o “público”. Debemos participar y ofrecer nuestros conocimientos y experiencia a los movimientos que buscan transformar las políticas dominantes de redistribución, reconocimiento y representación. También implica aprender de estos movimientos sociales (Anyon, 2005). Esto significa que el rol de la “*intelligentsia* sin ataduras” (Mannheim, 1936), el de quienes “viven en el balcón” (Bajtín, 1968), no es un modelo apropiado. Tal como Bourdieu nos recuerda, por ejemplo, nuestros esfuerzos intelectuales son cruciales, pero no “pueden quedar a un costado, neutros e indiferentes de las luchas en las que se juega el futuro del mundo” (2003, p. 11).
8. Sobre la base de lo expresado en el párrafo anterior, el activista/académico crítico tiene otro rol que cumplir: debe actuar como mentor comprometido profundamente, como una persona que demuestra con su vida lo que significa ser un investigador de excelencia y miembro comprometido de una sociedad atravesada por desigualdades persistentes. Necesita mostrar cómo pueden fusionarse estos dos roles de formas que permitan una tensión, pero también encarnar los compromisos duales con la investigación excepcional y comprometida socialmente y la participación en movimientos cuyo objetivo es interrumpir la dominación. Resulta obvio que esto debe estar totalmente integrado en el propio ejercicio de la enseñanza también.
9. Por último, participar también significa usar el privilegio que tenemos como académicos/activistas. Esto es, cada uno de nosotros necesita utilizar sus privilegios para abrir espacios en las universidades y otros sitios para quienes no están allí, para quienes hoy no tienen voz en ese espacio y en los lugares “profesionales” a los cuales,

estando en una posición privilegiada, se tiene acceso. Esto puede verse, por ejemplo, en la historia del programa “activista en residencia” del Centro Havens Wright para la Estructura Social y el Cambio Social, de la Universidad de Wisconsin, en el que se invitó a activistas comprometidos con diversas áreas (medio ambiente, derechos indígenas, vivienda, trabajo, disparidades raciales, educación, etc.) a enseñar y vincular su trabajo académico con la acción organizada contra las relaciones de dominación. Puede verse también en diversos programas de estudios feministas y de estudios indígenas, aborígenes y de pueblos originarios, que históricamente han recibido a activistas de estas comunidades como participantes activos de programas de gobernanza y educación de estas áreas en las universidades.

Conclusión

Estas nueve tareas que desarrollé más arriba son exigentes y nadie por sí solo puede tener el mismo nivel de compromiso con todas ellas a la vez. Lo que podemos hacer es continuar con honestidad nuestro intento de comprender las complejas tensiones y actividades intelectuales, personales y políticas que responden a las exigencias de este rol. Esto no será fácil porque requiere un examen crítico exhaustivo de la ubicación estructural de cada uno, de los propios compromisos políticos tácitos y explícitos, y de las propias acciones materializadas, una vez que este reconocimiento, con todas sus complejidades y contradicciones, sea asumido con la seriedad que merece.

Sin embargo, si miramos alrededor del mundo, hay individuos, investigadores, institutos, coaliciones, uniones y movimientos sociales que desempeñaron –y continúan desempeñando– un papel muy importante en la lucha permanente para construir una educación que sea pedagógica, cultural y políticamente crítica y democrática de verdad en las naciones y “futuras naciones”. ¿Podemos hacer menos?

Referencias

Apple, M. W. (2006a). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.

Apple, M. W. (2012). *Education and power* (Revised Routledge Classic ed.). Routledge.

Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.

Apple, M. W., Gandin, L. A., Liu, S., Meshulam, A., & Schirmer, E. (2019). *The struggle for democracy in education: Lessons from social realities*. Routledge.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Heinemann.

Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. Routledge.

Aubert, A. (2011). Moving beyond social inclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75.

Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and his world*. MIT Press.

Boler, M. (Ed.). (2008). *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. MIT Press.

Bourdieu, P. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New Press.

Burawoy, M. (2005). For public sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 56(2), 259–294.

Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20.

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2012). Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over ‘thick’ democracy in education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 621–639.

Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUDE-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33–47.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). International Publishers.

Jacoby, R. (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. Columbia University Press.

Lynch, K. (2022). *Care and capitalism*. Polity Press.

Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care, and injustice*. Palgrave Macmillan.

Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. Harvest Books.

Teitelbaum, K. (1993). *Schooling for good rebels*. Temple University Press.

Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. Verso.

Notas

1. Este artículo es una selección revisada y actualizada de M. W. Apple (2013), *Can Education Change Society?*
2. Soy consciente de que la idea de “dar testimonio” tiene connotaciones religiosas, connotaciones que son potentes en muchos lugares de Occidente, pero que pueden verse como una forma de imperialismo religioso en otras tradiciones religiosas. Aun así, prefiero usarla por sus fuertes resonancias con los discursos éticos. De todos modos, aprecio las sugerencias de múltiples tradiciones religiosas y también de otros educadores e investigadores críticos en relación con conceptos alternativos que puedan generar respuestas similares.
3. Aquí, explotación, dominación y subordinación son términos técnicos, no retóricos. El primero se refiere a las relaciones económicas, las estructuras de desigualdad, el control del trabajo remunerado y no remunerado, y la distribución de los recursos en una sociedad. Los últimos dos hacen

referencia a los procesos de reconocimiento, representación, respeto y “voz”, y a las formas de imposición de una identidad a las personas. Estas son categorías analíticas, por supuesto, y son tipos ideales. La mayoría de las condiciones de opresión son, en parte, una combinación de las tres categorías. Estas se corresponden con lo que Fraser (1997) llama las políticas de redistribución, las políticas de reconocimiento y las políticas de representación.



Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Geneva, Switzerland

T: +41 (0) 22 908 45 47

E: norrag@graduateinstitute.ch

W: www.norrageducation.org

NORRAG número especial 10 (NSI 10)

Edición en español, abril de 2026

Edición en inglés (original), Octubre de 2024

NSI disponibles aquí

www.norrageducation.org/norrag-special-issues

Únete a NORRAG

www.norrageducation.org/norrag-network

Sigue a NORRAG en las redes sociales



Universidad Nacional
de General Sarmiento



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003

10