VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Acción social y educativa desde las Epistemologías del Sur

Trabajo Final de Máster en Acción social y educativa
Curso 2014-2015

Presentado por: Leonor Eugenia Gil de Ramales Iranzo
Tutor: Francisco Jódar Rico

Dolores Cacuango dice:

Así como el sol alumbra igualito a todos, hombres o mujeres; así la educación debe alumbrar a todos sean ricos o pobres, amos o peones.

...

A natural solo, patrón patea y ultraja. Es como hebra de poncho que fácilmente se rompe. A natural unidos como a poncho tejido, patrón no podrá doblega.

...

Somos como la paja del cerro, que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo.

...

Primero el pueblo, primero los campesinos, los indios, los negros y mulatos. Todos son compañeros. Por todos hemos luchado sin bajar la cabeza, siempre en el mismo camino.

Resumen

El presente trabajo se conforma bajo dos grandes enfoques temáticos, dependientes el uno del otro. Por un lado, la fundamentación basada en la teorización de la praxis centrada en las Epistemologías del Sur. Dicha teorización, llevada a cabo fundamentalmente por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, profundiza en el análisis del modelo de racionalidad hegemónico, su crisis y el nacimiento de un nuevo modelo epistemológico del Sur, dos de cuyos instrumentos de análisis los constituyen la sociología de la ausencia y la sociología de de las emergencias. Por otro lado, se plantea la necesidad de comprender las epistemologías del Sur cuando hablan de nuevos procesos de valoración de conocimientos y de las relaciones entre estos conocimientos a partir de los grupos sociales que han sufrido las injusticias causadas por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado. Dicha comprensión habrá de llevarse a cabo mediante el acercamiento a los testimonios directos de personas que han sufrido esta opresión. Se escucharán, pues, voces de África y de Abya-Yala.

La metodología de trabajo se fundamenta en la combinación de una búsqueda bibliográfica necesaria a la presentación de testimonios y de una ética precisa que entrelaza y teje los hilos del discurso.

Palabras clave: acción social y educativa, epistemologías del Sur, colonialismo, imperialismo, capitalismo, patriarcado, autonomía de los pueblos, esperanza, testimonios descoloniales.

Resum

El present treball es conforma sota dos grans enfocaments temàtics, dependents l'un de l'altre. D'una banda, la fonamentació basada en la teorització de la praxi centrada en les Epistemologies del Sud. Aquesta teorització, duta a terme fonamentalment pel sociòleg portuguès Boaventura de Sousa Santos, aprofundeix en l'anàlisi del model de racionalitat hegemònic, la seva crisi i el naixement d'un nou model epistemològic del Sud, dos dels instruments d'anàlisi dels constitueixen la sociologia de l'absència i la sociologia de de les emergències. D'altra banda, es planteja la necessitat de comprendre les epistemologies del Sud quan parlen de nous processos de valoració de coneixements i de les relacions entre aquests coneixements a partir dels grups socials que han patit les injustícies causades pel capitalisme, el colonialisme, el patriarcat. Aquesta comprensió haurà de dur-se a terme mitjançant l'acostament als testimonis directes de persones que han patit aquesta opressió. S'escoltaran, doncs, veus d'Àfrica i d'Abya-Yala.

La metodologia de treball es fonamenta en la combinació d'una recerca bibliogràfica necessària a la presentació de testimonis i d'una ètica necessita que entrellaça i teixeix els fils del discurs.

***Paraules clau**: acció social i educativa, epistemologies del Sud, colonialisme, imperialisme, capitalisme, patriarcat, autonomia dels pobles, esperança, testimonis descolonials.*

Summary

This paper is formed under two broad thematic approaches, dependent on each other. On the one hand, the reasoning based on the theorizing of praxis centered Epistemologies South. Such theorizing, carried out mainly by the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos, a deeper analysis of hegemonic rationality model, its crisis and the birth of a new South epistemological model, two of whose instruments of analysis are sociology absence and sociology of emergencies. On the other hand, there is a need to understand the epistemology of the South when they talk about new knowledge valuation processes and relationships between these insights from social groups who have suffered injustices caused by capitalism, colonialism, patriarchy. This understanding will be carried out by bringing the direct testimony of people who have suffered this oppression. They are therefore hear voices from Africa and Abya-Yala.

The methodology is based on the combination of a literature search needed for the presentation of evidence and ethics states that intertwines and weaves the threads of discourse.

***Keywords**: social and educational, epistemology South, colonialism, imperialism, capitalism, patriarchy, autonomy of people , hope, decolonial testimonies action..*

Resumo

Tiu papero estas formita sub du larĝaj temática alproksimiĝoj, interdependaj. Unuflanke, la rezonado bazita sur la teorización de praxis centrita Epistemologies Sudo. Tia teorización, efektivigita ĉefe por la Portugala sociologo Boaventura de Sousa Santos, pli profundan analizon de hegemoniaj racionalidad modelo, lia krizo kaj la naskiĝo de nova Suda epistemologia modelo, du de kies instrumentoj de analizo estas sociologio foresto kaj sociologio de krizoj. Aliflanke, estas bezono kompreni la epistemología de la Sudo, kiam ili parolas pri novajn konojn taksado procezoj kaj interrilatoj inter tiuj komprenoj de sociaj grupoj kiuj suferis maljustaĵojn kaŭzita de kapitalismo, koloniismo, patriarkeco. Tiu kompreno efektivigos disvastigante la rekta atesto de personoj kiuj suferis ĉi turmentojn. Ili do aŭdas voĉojn el Afriko kaj Abya-Yala.

La metodaro estas bazita sur la kombinaĵo de literaturo serĉo bezonataj por la prezento de evidenteco kaj etiko asertas ke intertwines kaj ŝtofoj la fadenoj de diskurso .

***Ŝlosilvortoj**: sociedukaj, epistemología Sudo, koloniismo, imperiismo, kapitalismo, patriarkeco, aŭtonomeco de popoloj, espero, deskolonia atestoj ago.*

Modalidad

A continuación se detalla la modalidad que adopta el presente trabajo y que figura entre las que se proponen en la Guía Docente del módulo Trabajo de Final de Máster correspondiente al Máster en Acción social y educativa:

A. Plantear un problema o un proyecto de búsqueda sobre la problemática en el ámbito de la acción social y educativa. Desarrollar una búsqueda en torno de este problema y llegar a extraer conclusiones relevantes, mediante procedimientos de análisis adecuados.

Índice

1 Justificación e introducción ***8***

2 Propósitos ***12***

3 Perspectiva metodológica ***13***

4 Fundamentación: teorizar la praxis ***17***

4.1 Epistemologías del Sur: materialidad de la conciencia y conciencia de la materialidad *17*

4.1.1 El Sur de la Epistemología del Sur 17

4.1.2 El nacimiento de un modelo epistemológico del Sur 18

4.1.3 Un posicionamiento epistemológico para la acción socio-educativa 23

4.1.3.1 Sociología de las ausencias 24

4.1.3.2 Sociología de las emergencias 28

4.1.3.3 Ecología de saberes 29

4.1.3.4 Traducción intercultural 30

4.1.4 Descolonizar los saberes: una necesidad ineludible 31

4.2 Necesidad de una pedagogía del oprimido en las epistemologías del Sur *32*

4.2.1 Reflexionar sobre la opresión, identificar al opresor 33

4.2.2 Necesidad de restaurar la intersubjetividad 34

4.2.3 Necesidad de hacer frente a la cultura de la dominación 34

4.2.4 La educación ha de ser liberadora 35

4.2.4.1 Superar la contradicción educando-educador 36

4.2.4.2 Implicaciones de la educación liberadora 37

5 Comprensión: reflexión y sentimiento en la acción ***39***

5.1 Voces de África desde las epistemologías del Sur *39*

5.1.1 Colonización y neocolonización militar 40

5.1.2 Repercusión del colonialismo en la organización social 43

5.1.3 Celina Cossa, fundadora y líder de la Unión General de Cooperativas Agropecuarias de Maputo (Mozambique) 46

5.1.4 El Quilombo, un paradigma vivo 51

5.1.5 La corresponsabilidad histórica: motor sustantivo en la acción socioeducativa liberadora 54

5.1.5.1 Discurso sobre el colonialismo 55

5.1.5.2 El movimiento de la negritud 60

5.1.6 Acabar con el *apartheid* mediático 61

5.2 Proyectos educativos de autonomía de los pueblos zapatistas: pensar y hacer pedagogías desde Abya-Yala *65*

5.2.1 Un proyecto de vida digna, desde abajo 66

5.2.1.1 Caracoles y Juntas de Buen Gobierno 67

5.2.2 La escuela zapatista 69

5.2.3 La educación autónoma 72

5.2.4 Una leyenda desde las montañas de Chiapas 74

5.2.5 Mandar obedeciendo al pueblo 75

5.2.6 Participación de las mujeres en el Gobierno Autónomo 77

5.2.7 En solidaridad con los 43 estudiantes de magisterio de la Normal Rural de Ayotzinapa, México 83

5.3 La educación debe alumbrar a todas las personas *85*

5.3.1 Soñando el sueño de Dolores Cacuango 85

5.3.1.1 Rebeliones de las comunidades 87

5.3.1.2 En busca de la unidad 88

5.3.1.3 Pionera en la educación intercultural y luchadora por los derechos de las mujeres 90

6 Reflexiones que no concluyen ***93***

Bibliografía ***98***

Pensar y hacer un mundo donde quepan muchos mundos.

1 Justificación e introducción

El presente trabajo nace, entre otras motivaciones, de la necesidad de contribuir a la apertura de un horizonte en el que tenga cabida una diversidad epistemológica que cuestione y haga frente a la supremacía y univocidad del pensamiento único, del conocimiento único, pretendidamente riguroso y exacto que precisa, para su existencia, de saberes jerarquizados y jerarquizantes; de saberes que se fundamentan en posiciones epistemológicamente desiguales que hacen de lo social y de lo educativo objetos subordinados *sobre* los que operar. Un horizonte epistemológico que permita la emergencia de saberes y conocimientos posibles, que permita la presencia de saberes y conocimientos secularmente invisibilizados. Un horizonte que alimente maneras de pensar y hacer pedagogías que contemplen el cuidado, el compromiso político y la corresponsabilidad sobre los actos realizados.

Al mismo tiempo, debe considerarse que toda práctica socioeducativa se sustenta en unos presupuestos epistemológicos que, en mayor o menor medida, aparecen explícitos y públicamente justificados. De tal manera que, transformar en el terreno de la acción socioeducativa, supone también explicitar, modificar y reconstruir los supuestos epistemológicos que la dotan de cobertura y la sostienen.

En consonancia con lo dicho, la acción social y educativa que en este trabajo queremos pensar y hacer ha de ser llevada a cabo bajo posicionamientos epistemológicos matizadamente éticos y políticamente pedagógicos, cuya práctica, comprometida con lo común, lleve inherente una reflexión crítica que implicará y permitirá deconstruir

aquellas jerarquías epistémicas que convienen y sirven a quienes detentan el poder y oprimen, intentando dar así paso a una realidad más justa y esperanzada.

No es posible, por tanto, hacer pedagogías sin haber previamente pensado en las epistemologías de partida. Se tratará, en nuestro caso, de atender a principios epistemológicos diferentes de los dominantes. Principios epistemológicos que conducen a modos diferentes de relación con la tierra, que conducen a modos de interacción humana que van unidos a una práctica socioeducativa comprometida con lo común. Principios epistemológicos que demandan ética, compromiso y posicionamiento político, y que requieren para su comprensión, de actos narrativos, de metáforas que empujan a explorar lo que acontece en la *nostredad;* a explorar en lo que de común sucede a los seres humanos.

Por esta razón, la perspectiva metodológica adoptada para la realización del presente trabajo, intenta proponer, por medio de la búsqueda, selección y presentación de narrativas de testimonios, una vía para acoger la voz de los oprimidos expresando la sabiduría de sus conocimientos, experiencias y saberes de trascendentes implicaciones socioeducativas. Construcciones que han sido sistemáticamente silenciadas por la lógica de la monocultura hegemónica que precisa, para su supervivencia, que éstas mueran. Dicha perspectiva metodológica se asume, en parte, como una aproximación a la *pedagogía de la memoria* desarrollada por Joan Carles Mèlich en sus trabajos sobre ética de la educación. Trabajos que revelan la importancia del testimonio como medio de mostrar una realidad y su potencialidad socioeducativa y transformadora. Mèlich (2001) expresa muy claramente en esta frase: "El testimonio no dice, muestra. Mostrar no es demostrar. Mostrar es narrar" (Mèlich, 2001, p. 92), que el testimonio habla de una "ausencia", habla como testigo de quien no ha podido expresarse. Por tanto el testimonio, la narración, muestra "no solo nuestro destino sino también el de los demás, precisamente el de los 'hundidos' [...]" (Mèlich, 2006, p. 120). Se intenta, de la misma manera, provocar la emergencia de estas voces en el contexto académico del que tradicionalmente han permanecido ausentes.

Se tiene así, mediante el desarrollo de esta praxis, la voluntad y el propósito de contribuir a la significación de los fundamentos teórico-prácticos de las epistemologías del Sur para pensar y hacer acción socioeducativa.

Así, pensar y hacer acción socioeducativa desde las epistemologías del Sur implica *posicionarse* ahí, en el sur, conocer el sur desde el sur. Implica *situarse* en, *ser parte* de

un pensamiento, de una reflexión, de una acción social y educativa comprometida con la transformación de la realidad en un sentido contrahegemónico, emancipador, anticapitalista, anticolonial, antipatriarcal, para, desde distintas visiones abrir varios frentes que, indicándonos el porqué y ayudándonos a construir el cómo de una realidad más esperanzada, nos permitan ser motor de nuestras propias conciencias.

Testimonios, actos narrativos, reflexiones de *un mundo donde caben muchos mundos.* En el presente trabajo se consideran imprescindibles en la comprensión caleidoscópica y viva de una realidad multifacética que emerge con fuerza haciendo saltar en pedazos la concepción hegemónica de una única verdad-objeto.

De este modo, en el presente trabajo de final de máster (TFM) se comenzará dando continuidad vehicular a una fundamentación que se ha basado en la teorización de una praxis que quiere caminar al lado de quienes, cuya existencia y derecho a ser, han sido secularmente negados por la monocultura hegemónica colonialista, capitalista, patriarcal, androcéntrica. Así, penetran en estas páginas las Epistemologías del Sur que desarrolla el sociólogo portugués, Boaventura de Sousa Santos, y que se presentan como instrumentos que permiten identificar y denunciar la injusticia cognitiva o *epistemicidio* como paso previo para el logro de una justicia social, pues este epistemicidio se dirige básicamente a la exclusión de los conocimientos que alimentan las prácticas sociales, poniendo en estado de gangrena las acciones sociales y educativas que nacen de los pueblos. Estos instrumentos se concretan en las sociologías de las ausencias y de las emergencias, en la ecología de saberes y en la traducción intercultural. Se hablará, asimismo, del modelo de racionalidad hegemónico, de su crisis y de la emergencia de un nuevo modelo. En este primer gran apartado del presente trabajo se dejará constancia de la necesidad de una pedagogía del oprimido en el desarrollo y comprensión de las epistemologías del Sur; pedagogía que edifica el educador brasileño, Paulo Freire.

El segundo gran bloque del presente trabajo es exigido bajo el requerimiento de que la teorización de la praxis —ya mencionada— ha de ser necesariamente comprendida de manera reflexiva y encontrando el corazón, el sentimiento y la corporeidad en las acciones que testimonian una lucha descarnada. En primer lugar se escucharán las voces de África desde las epistemologías del Sur, voces que hablan de nuevos y a la vez ancestrales procesos de producción y valoración de conocimientos y de las relaciones entre estos conocimientos, centradas en los grupos sociales que han sufrido las

injusticias del colonialismo, del capitalismo, del patriarcado. Proceso de construcción de la realidad que ha de asentarse en la historicidad del ser humano. Estas voces serán pronunciadas con fuerza y determinación por el historiador Yarisse Zoctizoum, por la líder mozambiqueña Celina Cossa, por el antropólogo Kabengele Munanga, por el panafricanista Abuy Nfubea y por el político, historiador, poeta y dramaturgo Aimé Césaire, figura de relevancia extraordinaria en la lucha de la humanidad contra el racismo y la opresión.

En este segundo gran bloque tendrán, asimismo, cabida los proyectos sociales y educativos de autonomía de los pueblos zapatistas. Su acciones sociales y educativas serán relatadas por quienes las construyen quedando así plasmado un pensar y hacer pedagogías desde Abya-Yala. Constituyendo ejemplos vivos del buen gobierno y del buen vivir que se desarrollan en un proyecto de vida digna, desde abajo y la izquierda, en el ejercicio de un mandar obedeciendo al pueblo. Habrá también lugar para un testimonio grave en recuerdo y solidaridad con los 43 estudiantes de magisterio de la Normal Rural de Ayotzinapa (México).

Concluye el segundo bloque con la emergencia de Dolores Cacuango que, junto a muchas de sus compañeras, granan una auténtica lucha feminista que no es tenida en cuenta desde los púlpitos de la ortodoxia del feminismo de la supremacía blanca. Dolores Cacuango llevó a cabo una extraordinaria labor ejerciendo el liderazgo en la lucha por la eliminación del maltrato cotidiano hacia las mujeres y en defensa de una educación intercultural, pionera en su época.

Acaba el presente trabajo de final de máster con unas reflexiones personales que nada concluyen, que nada finalizan, únicamente pretenden posicionarse, ser parte de esa corriente que, como brisa de verano, acaricia una esperanza.

Según acabamos de presentar, se trata, por tanto, de un trabajo que, según la confección de su plan de estudios, se centra en la parte común del máster en Acción social y educativa, es decir, en la que hace referencia a la acción social y educativa. No por ello deja de contener aspectos y presupuestos que afectan a temáticas pertinentes al itinerario de mediación, especialmente aquellos que abordan la transformación de los conflictos inherentes a toda relación humana, en especial, los referidos a la cuestión intercultural y de justicia social.

2 Propósitos

Los propósitos que me han guiado en el emprendimiento y desarrollo del presente Trabajo de Final de Máster han sido, sin priorizar unos sobre otros ya que los considero entrelazados, interdependientes e *interactuantes*, los siguientes:

— Buscar o explorar unos principios epistemológicos para la acción social y educativa alternativos a los utilizados en las posiciones monoculturales y eurocéntricas hegemónicas.

— Profundizar en el campo de las epistemologías del Sur como caminos posibles y de emergencias de conocimientos y saberes ausentes, válidos en la recreación de una acción social y educativa auténtica y libertadora, justa y humanizadora.

— Buscar, recoger y presentar testimonios sustantivos, directos y vívidos que contribuyan y obliguen a cuestionar los orígenes y planteamientos de la intocable y supuesta universalidad de las epistemologías hegemónicas euroccidentales.

— Poder compartir este trabajo con otras personas.

— Estimar la posibilidad de conceptualizar una acción social y educativa que contemple y ayude en la generación y autogestión de conocimientos y saberes al alcance de todas las personas.

3 Perspectiva metodológica

Los principios metodológicos con los que se lleva a cabo el trabajo conforman un modo de hacer, un procedimiento, que quiere ser coherente y afín con los propósitos que, en el presente TFM, manifiesto. Así, en franco diálogo con las autoras y autores tratados se ha llevado a cabo una búsqueda, recogida, selección y presentación de testimonios sustantivos que dan entidad al mencionado diálogo y que avalan, no solo la necesidad de orientar los conocimientos y saberes hacia las epistemologías del Sur, sino también la de evidenciar las razones éticas, políticas y de significación socioeducativa que me han guiado en el trayecto seguido para la elaboración de este trabajo.

En particular, el enfoque metodológico adoptado, deja abierta la posibilidad del encuentro, ocasional o buscado, de nuevas nociones epistémicas que puedan llegar a cuestionar y a condicionar la forma hegemónica de entender el mundo, en general, y la acción socioeducativa, en particular.

De esta manera, me dispongo, sin solución de continuidad, a expresar de manera no esencialmente descriptiva, en una sucesión de elementos que, lejos de manifestar una linealidad o secuencia mecánica, hablan de la perspectiva metodológica adoptada:

Aproximación y acogimiento de testimonios. Rastrear y seleccionar narrativas de testimonios como vía de representar y acoger la voz del oprimido, la sabiduría de sus experiencias y saberes, sometidos y silenciados. Posibilitando la aproximación a los testimonios para suscitar la reflexión sobre cómo somos capaces de acoger sus voces.

Emergencia de voces tradicionalmente ausentes del contexto académico. Ofrecer un modo de recoger las voces tradicionalmente ausentes del contexto académico, ese es el sentido de la presentación de los testimonios, en franco alejamiento de la posibilidad de ser absorbidos o neutralizados. Testimonios no interpretados, tampoco entrelazados ni entretejidos en discursos no situados.

Perspectiva desde un posicionamiento ético. Perspectiva metodológica construida desde un posicionamiento ético: ¿se puede hablar *por* las personas y pueblos sometidos o, aquellas y estos pueden hablar por sí mismos? Ante esta tesitura me posiciono en la actitud de rastrear y seleccionar narrativas de testimonios como vía para representar y acoger las voces de personas a las que se pretende subalternizar. En un intento de evidenciar la sabiduría de las experiencias, prácticas y conocimientos silenciados de quienes han sido sometidos por los modos hegemónicos, tradicionalmente académicos, de pensar y hacer educación.

Interrelación entre traducción, lectura y anticolonialismo. Expresión de la interrelación entre traducción o explicación, lectura y anticolonialismo mediante el compromiso, de lectura y escritura, con los saberes y las experiencias del llamado *sur*, especialmente con las mujeres, con su voz anulada y acallada por la hegemonía política y social. Un compromiso que se asocia a una ética lectora y también pedagógica. Una ética que se enfrenta en última instancia a la cuestión, al problema, de si es posible y si se debe hablar *por* el oprimido. Una ética que no hace suya la supuesta superioridad interpretativa y técnica del experto o experta.

Transcripción desde la metrópolis. Me he dispuesto a ocupar la compleja posición de "transcriptora intelectual" de espacios y voces *periféricas* en un lugar localizado en la metrópolis y sus centros académicos. Ello implica el peligro de continuar utilizando una epistemología fundada todavía en los paradigmas de un saber producido por el colonialismo que oculta e ignora hibridaciones culturales, espacios heterogéneos de identidades transversales. Se trata de una posición ética que no deja de plantearse una cuestión que compromete al trabajo que he llevado a cabo: ¿qué ocurre cuando el mundo de la academia se proyecta sobre los saberes y las experiencias de las posiciones colonizadas, sobre el sujeto colonial? Una ética que se interroga por las complejas relaciones entre poder y conocimiento.

Intento de hablar desde abajo. Intento hablar desde abajo y la izquierda, desde el punto de vista de los vencidos, en contra de la versión dada por la historiografía de la élite, por las narraciones que fundan y refuerzan los modos colonialistas de pensar y estar en el mundo; y en favor de un pensar y hacer desde la base, un ejercicio de acción social y educativa responsable y congruente con el respeto al ser humano y la naturaleza.

No es tanto que las posiciones de las personas, grupos y pueblos oprimidos carezcan de voz y de saber, como que no se les oye porque son silenciadas por quienes ejercen el

poder *sobre* y *desde* el conocimiento dominante. Sus actos de habla no son aprobados por la ortodoxia hegemónica del conocimiento y sí despojados por ella de toda posibilidad de reconocimiento.

La pedagogía de la memoria como instrumento de acción socioeducativa. La pedagogía de la memoria, como sostiene Mèlich (2006), nos ayuda a configurar nuestra identidad además de poder ser utilizada para aprender, no solo del pasado sino también de las situaciones y acontecimientos presentes. El olvido de la memoria "es su condición de posibilidad" (Mèlich, 2006, p. 118) y, por tanto, de su emergencia; así, la pedagogía de la memoria pone de relieve tanto la importancia del recuerdo como la del olvido. En consecuencia, la pedagogía de la memoria, observa como eje central el testimonio de acontecimientos en su capacidad para ser recuperados. De tal manera que, el testimonio de un acontecimiento recuperado puede ser objeto y sujeto de provocar diferentes maneras de ser leído. Según Mèlich (2006), el testimonio puede ser leído: de manera literal o de manera ejemplar. La ejemplaridad radica en su capacidad de servir como modelo para comprender el pasado así como para comprender situaciones presentes y para fraguar, mediante una acción social y educativa, un futuro esperanzado.

Dimensión ética y educativa de la memoria. He intentado situarme en el punto de vista de testigos, actoras y actores, acudir a los relatos, a los testimonios de quienes han vivido los acontecimientos. Este intento me ha conducido hasta Joan Carles Mèlich, que desarrolla la epistemología de una pedagogía de la memoria en su dimensión ética y educativa. Así, hago mías estas palabras: "Una *ética de la memoria,* es una ética que *acoge* la palabra silenciada, porque la *ética* es, al mismo tiempo, *memoria* y acogida" (Mèlich, 2001, p. 30). Consecuentemente, la pedagogía de la memoria debe —como sostiene Mèlich (2006)— evitar que alguien se apropie de la palabra de quien no ha podido expresarla y pretenda hablar en su nombre, por esta razón es necesario orientar la pedagogía de la memoria hacia la "categoría" del testimonio, de la "palabra testimonial", teniendo siempre presente que "la memoria de una *ausencia* es la columna vertebral de la ética" (Mèlich, 2001, p. 29). Bajo esta perspectiva cada acontecimiento recordado por un testimonio se convierte en "evidencia" que "no necesita ser reivindicada" (Mèlich, 2006, 120).

Se han presentado los testimonios no para hacer un trabajo de historia del colonialismo sino como estrategia metodológica que es coherente con los presupuestos epistemológicos con los que queremos pensar y hacer educación social. Una metodología ciega a sus

presupuestos epistemológicos incurre en mero instrumentalismo carente de horizonte, de sentido.

Posibilidad de redescubrimiento. Enfoque metodológico hacia la posibilidad del redescubrimiento de nuevas —por permanecer ocultas— nociones epistémicas, sin la pretensión de dar respuestas ni interpretaciones sino de dar paso a la reflexión, a la pregunta, al cuestionamiento mediante la exposición y lectura de los testimonios que, impregnados de vida, de ejemplos y metáforas, instruyen e informan sobre acciones socioeducativas que, de no estar silenciadas y proscritas, podrían ser consideradas como elementales por quienes ante sus ojos aparecen aún ocultas.

4 Fundamentación: teorizar la praxis

4.1 Epistemologías del Sur: materialidad de la conciencia y conciencia de la materialidad

El presente apartado se construye con las ideas y palabras que, sobre las Epistemologías del Sur, desarrolla de manera transformadora Boaventura de Sousa Santos. Sugerentes como la contemplación de un cuadro de arena a la orilla del mar que, modelado por la mente de quien lo contempla, por las olas y las brisas, por las huellas de rastros animales es recreado, reinventado una y otra vez.

4.1.1 El Sur de la Epistemología del Sur

El Sur de la epistemología del Sur, es el sur antiimperial, el sur que ha sufrido y sufre el colonialismo, el capitalismo, el patriarcado, el androcentrismo. Es un Sur que existe en el Norte y en el Sur. Así, nos dice Boaventura de Sousa Santos (2009), no podrá haber justicia social sin justicia cognitiva ya que estos ominosos procesos de opresión y explotación que, al excluir a los grupos sociales sobre los que actúan, también resultan excluidos los conocimientos que alimentan sus prácticas sociales. Es lo que ha denominado *epistemicidio*.

Las epistemologías del Sur constituyen instrumentos analíticos para poder identificar las condiciones que permitan denunciar el epistemicidio y recobrar, reconstruir y producir conocimientos y alternativas al capitalismo, al colonialismo, al patriarcado, al androcentrismo. Boaventura de Sousa propone, de este modo, una *ecología de saberes*[1].

Cierto es que el capitalismo y el colonialismo continúan actuando unidos. El fin del colonialismo formal no significó su superación. El colonialismo social, cultural, político y económico siguen vigentes. Así, será necesario aprender a distinguir las prácticas de colonización para mejor desarrollar las prácticas que se le pueden oponer. La epistemología del Sur "apunta fundamentalmente a prácticas de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social" (Santos, 2009, p. 13) influyendo sobre las relaciones de poder para transformarlas mediante las propuestas de una *sociología de las ausencias* y *una sociología de las emergencias*[2].

La epistemología del Sur ha de ser anticolonial, anticapitalista, antipatriarcal.

[1] De ella se hablará más adelante.
[2] También de ellas se tratará más adelante.

4.1.2 El nacimiento de un modelo epistemológico del Sur

Modelo hegemónico

El modelo de racionalidad hegemónico, señala Santos (2009), se desarrolla bajo el dominio de las ciencias naturales y se extiende —en el siglo XIX— a las recién nacidas ciencias sociales. Así, se impondrá el "modelo global de racionalidad científica" que se distancia y se defiende de dos formas de conocimiento no científico: el sentido común y las humanidades (histórico, filosófico, literario, etc.). Este modelo hegemónico y totalitario niega la racionalidad a cualquier otra forma de conocimiento que no se adapte a sus principios epistemológicos ni siga las reglas que impone. Es lo que caracteriza a este paradigma epistemológico (Copérnico, Kepler, Galileo, Newton, Descartes), sólo puede existir una forma de conocimiento que será la verdadera. Sus protagonistas luchan contra el dogmatismo y la autoridad del paradigma que lo precedió (medieval y aristotélico).

La visión del mundo y de la vida establecida por este modelo lleva a las distinciones entre conocimiento científico y conocimiento del sentido común, lo que conllevará la distinción entre naturaleza y ser humano. La primera distinción conducirá al rechazo sistemático del conocimiento vulgar y proveniente de nuestras experiencias inmediatas. Por su parte, la distinción entre naturaleza y ser humano llevará a conocer la naturaleza para dominarla.

Por otro lado, añade Santos (2009), las matemáticas proporcionan a la ciencia moderna los instrumentos de análisis y la lógica para la investigación y para la representación de la estructura de la materia. Del predominante lugar ocupado por la matemática en la ciencia del modelo hegemónico se derivan dos cuestiones fundamentales: conocer es cuantificar y el rigor científico será el de las mediciones. Ello implica que lo que no es cuantificable será despreciado por la ciencia. De la misma manera, en el método científico, conocer es dividir, clasificar y, posteriormente, encontrar las relaciones entre las partes de lo que ha sido divido. La división fundamental es la que distingue entre "condiciones iniciales" (selección de las condiciones consideradas relevantes y de los hechos a observar) y "leyes de la naturaleza" (bajo las que es posible medir con rigor). Esta distinción primordial, señala Santos (2009) citando a Eugene Wigner, no tiene nada de natural, es arbitraria. Pero es la base de toda la ciencia moderna.

De esta manera, el conocimiento científico es un conocimiento causal que formula leyes con base en lo observado para prever futuros comportamientos. Por ello, "las leyes de la ciencia moderna son un tipo de causa formal que privilegia el *cómo funciona* de las cosas en detrimento de *cuál es el agente* o *cuál es el fin* de las cosas" (Santos, 2009, p. 25). Este es el punto en que el conocimiento científico rompe con el conocimiento del sentido común. En el sentido común la causa y la intención van unidas pero en la ciencia la causa ha sido despojada de su intención. Es un conocimiento que se basa en la formulación de leyes bajo la idea de orden, estabilidad y repetición en el futuro. Así, para la mecánica de Newton el mundo material es una máquina cuyo comportamiento se puede predecir de manera exacta por medio de leyes y que se puede conocer, gracias al racionalismo cartesiano, por la división en los elementos de que se compone. Esta idea del "mundo-máquina" se convierte en universal dando paso al mecanicismo[3] como visión del mundo, en la que se basa la idea de progreso y sobre la que se aúpa intelectualmente la burguesía. Este determinismo mecanicista se caracteriza, más que por la capacidad de comprender la realidad, por dominarla y subyugarla. En lo social, es

> "el horizonte cognitivo más adecuado a los intereses de la burguesía [...] De ahí que el prestigio de Newton y de las leyes simples a que reducía toda la complejidad del orden cósmico hayan convertido a la ciencia moderna en el modelo de racionalidad hegemónica que poco a poco se trasladó del estudio de la naturaleza hacia el estudio de la sociedad" (Santos, 2009, p. 26-27).

En lo que a las ciencias sociales se refiere, el modelo mecanicista se aplicó de dos maneras diferentes. La dominante aplicó todos los principios epistemológicos y metodológicos a su estudio; sin embargo, la más marginal reivindicó para las ciencias sociales unos principios epistemológicos y metodológicos propios. Pero ambas concepciones de la ciencia social pertenecen al paradigma o modelo hegemónico de la ciencia moderna.

Crisis del modelo hegemónico

Hoy —asegura Santos (2009)—, el modelo de racionalidad científica atraviesa una profunda e irreversible crisis que se inició con Einstein y la mecánica cuántica. Dicha crisis se centra en el resultado de determinadas condiciones sociales y teóricas.

[3] Mecanicismo: "Doctrina según la cual toda realidad natural tiene una estructura semejante a la de una máquina y puede explicarse mecánicamente" (DRAE, 2012).

Las referidas condiciones teóricas que Santos analiza pueden sintetizarse de la siguiente manera:

— La primera ruptura en el paradigma de la ciencia moderna viene de la mano de Einstein al revolucionar nuestras concepciones de espacio y tiempo absolutos y universales de Newton. Estos dejan de existir y las leyes de la física comienzan a basarse en mediciones locales. Einstein relativiza el rigor de las leyes de Newton en el campo de la astrofísica.

— El carácter local de las mediciones inspirará el surgimiento de la mecánica cuántica en el campo de la microfísica: no es posible observar ni medir un objeto sin alterarlo (Heisenberg y Bohr). Así, de lo real sólo podemos conocer nuestra intervención en él. Esta idea, como indica Santos, viene expresada en el:

> "principio de incertidumbre de Heisenberg: No se pueden reducir simultáneamente los errores de la medición de la velocidad y de la posición de las partículas; lo que fuera hecho para reducir el error de una de las mediciones aumenta el error de la otra [cita a Heisenberg (1971)]. Este principio es, por tanto, la demostración de la interferencia estructural del sujeto en el objeto observado, y tiene implicaciones importantes" (Santos, 2009, p. 33).

La comprensión del todo real ya no podrá ser equivalente a la suma de las partes en que ha sido dividido para poder ser observado y medido. El determinismo mecanicista queda así desarticulado.

— Gödel, señala Santos (2009), demuestra con su teorema de la Incompletud que el rigor atribuido a la matemática carece en sí mismo de fundamento. Por tanto, si las leyes de la naturaleza se fundamentan en la matemática no podrán seguir asumiéndose como verdaderas y naturales.

Por su parte, indica Santos, el análisis de las condiciones sociales de los contextos culturales y científicos comienzan a conformar también la reflexión epistemológica:

— Se cuestiona y entra en decadencia el concepto de ley y el del causalidad a ella asociado. La simplicidad inherente a las leyes lleva aparejada la arbitraria simplificación de la realidad alejándola de la comprensión de otros conocimientos más ricos y humanos. Así, la noción de ley ha ido paulatinamente sustituyéndose por las de sistema, estructura, modelo y proceso.

— El conocimiento científico ignora otros saberes y envilece la naturaleza y a quienes la estudian bajo su égida considerándola un autómata. El rigor científico ensalza la personalidad del científico, destruyendo la personalidad de la naturaleza: cuantifica, quita cualidades y objetiva degradando así los fenómenos. No se cuestiona el valor humano de una ciencia así concebida.

Por último, Santos llama la atención sobre el siguiente hecho: la autonomía de la ciencia quedó subyugada al fenómeno de la industrialización pasando a ser manejada por los centros de poder económico y político, poniéndose al servicio de sus prioridades. En este sentido habla del trágico signo que supuso las bombas de Hiroshima y Nagasaki.

Emergencia de un nuevo modelo

Santos (2009) habla de la emergencia de un nuevo paradigma, el del "conocimiento prudente para una vida decente". Este paradigma es científico (conocimiento prudente) y social (vida decente). Presenta las siguientes propuestas:

— *Todo el conocimiento científico natural es científico social*. Si la mecánica cuántica introduce la conciencia en el acto del conocimiento, se tratará, pues, de introducir esa conciencia en el objeto de conocimiento. Ello implicará una "radical" transformación de la dicotomía sujeto/objeto comenzando a desvelarse la dimensión psíquica de la naturaleza. Santos (2009) habla de la existencia de muchas teorías que avalan esta idea entre las que se encuentra la de David Bohm (teoría del orden implicado) que concibe como interdependientes conciencia y materia. Por esta razón, el conocimiento del paradigma emergente tiende a ser un conocimiento no dualista que supera distinciones tan familiares como naturaleza/cultura, mente/materia, subjetivo/objetivo. El sentido de la superación de esas dicotomías apunta, en el caso de las ciencias naturales/ciencias sociales, a revalorizar los estudios humanísticos:

> "No está lejos el día en que la física de las partículas nos hable del juego entre las partículas, o la biología nos hable del teatro molecular, o la astrofísica del texto celestial, o aun la química de la biografía de las reacciones químicas" (Santos, 2009, p. 47).

— *Todo el conocimiento es local y total.* La ciencia moderna avanza proporcionalmente a como lo hace su grado de especialización o de compartimentación de lo

real. Se reconoce hoy que la excesiva compartimentación del saber hace del científico un "ignorante especializado", hecho que acarrea multitud de males.

En el paradigma emergente el conocimiento se construye en función de temas adoptados por grupos sociales en "proyectos de vidas locales" (mantener un espacio verde, recrear la historia de un lugar, hacer bajar la tasa de mortalidad en un lugar). Los conocimientos confluyen para la resolución de los temas. La ciencia del paradigma emergente hace que los conocimientos locales puedan ser utilizados en contextos diferentes de los contextos en que fueron creados. Son conocimientos que se constituyen a partir de una pluralidad metodológica que únicamente es posible mediante la transgresión metodológica del modelo hegemónico.

— *Todo el conocimiento es autoconocimiento.* La mecánica cuántica (en el dominio de la ciencia física) marca el regreso del sujeto al demostrar que el acto del conocimiento y el producto del conocimiento son interdependientes e inseparables. Así también, la naturaleza recobra su dignidad al verificarse que el desarrollo tecnológico la separa del ser humano y que su explotación implica la explotación del propio ser humano. De esta manera, todo conocimiento científico es autoconocimiento. La metafísica, las creencias, los juicios de valor son inherentes a la explicación de la naturaleza y de la sociedad. Las explicaciones que ofrece la ciencia moderna no suponen una única y excluyente realidad y, por tanto, no podrán negar ni considerarse mejor que otras explicaciones alternativas (metafísica, astrología, religión, arte).

— *Todo el conocimiento científico busca constituirse en sentido común.* La ciencia moderna "hace del científico un ignorante especializado" y del ciudadano hace "un ignorante generalizado". El modelo emergente establece el diálogo entre las diversas formas de conocimiento. La más importante es el conocimiento del sentido común con el que cotidianamente tratamos y que da sentido a nuestras vidas. En el sentido común coinciden causa e intención. El sentido común

> "es transparente y evidente; desconfía de la opacidad de los objetivos tecnológicos y del esoterismo del conocimiento en nombre del principio de igualdad de acceso al discurso [...] es indisciplinario y ametódico; no resulta de una práctica específicamente orientada a producir; se reproduce espontáneamente en el suceder cotidiano de la vida [...] es retórico y metafórico, no enseña, persuade" (Santos, 2009, p. 55).

4.1.3 Un posicionamiento epistemológico para la acción socio-educativa

Las Epistemologías del Sur constituyen un campo concreto en que asumir un posicionamiento para la reflexión y la acción que haga posible una reinvención del conocimiento desde la emancipación del ser humano respecto de la hegemonía de leyes que él mismo ha inventado y que no han dejado de conducirle, inexorablemente, hacia la cosificación y destrucción de lo vivo, que es todo. Mi búsqueda de sentido me ha llevado a encontrarme frente a un horizonte de posibilidades que otras personas han abierto. Una de ellas es —como ya se ha indicado más arriba— Boaventura de Sousa Santos. Sus ideas desvelan y defienden el sentido de la dignidad de la naturaleza y, por ende, del ser humano como parte inseparable de ella.

Así, entrando ya en materia desde una perspectiva de lo social, Santos (2011) plantea que el discurso eurocéntrico de la modernidad ha llevado al planeta al borde del abismo. Se hace necesaria otra episteme que incluya el reconocimiento de la relación entre el planeta y todos los seres que lo pueblan formando un ecosistema complejo:

> "Esta otra epistemología que tiene su génesis en la Teoría Crítica y se recrea en América Latina, desde el Sur, se asume desde la praxis de un *logos* emancipador que fractura los límites hegemónicos del 'capitalismo sin fin' y del 'colonialismo sin fin', ya que hace posible recuperar desde la 'sociología de las emergencias', la presencia de los pueblos milenarios que han logrado la recreación de su hábitat a través de una relación simbiótica directa, con los ciclos o procesos de génesis y muerte de la Madre Tierra *(Pachamama)*. La sabiduría ancestral que porta el pensamiento de estos pueblos originarios, expresados por sus tradiciones, ritos, magias, hasta sus representaciones antropomórficas de la realidad, son síntomas de que el ocaso de la civilización, no muere con Occidente, sino que renace desde el Sur con el '*Sumak Kawsay*[4]'" (Santos, 2011, p. 17).

Las luchas sociales más avanzadas de los últimos treinta años —señala Santos (2011)— han sido protagonizadas por indígenas, campesinos, mujeres, descendentes de habitantes africanos que fueron esclavizados, piqueteros. Estos grupos nunca fueron tenidos en cuenta por la teoría crítica eurocéntrica, no pueblan los centros urbanos sino lugares alejados de ellos. Sus luchas no las expresan en las lenguas coloniales sino en sus propias lenguas. Así, los conceptos que emergen no son derechos humanos o

[4] El sumak kawsay: "Es una concepción andina ancestral de la vida que se han mantenido vigente en muchas comunidades indígenas hasta la actualidad. *Sumak* significa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización; y *kawsay*, es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano, en síntesis el *sumak kawsay* significa la plenitud de la vida" (Kowii, s. f.).

democracia sino dignidad, respeto, autogobierno, buen vivir, madre tierra. En este contexto de transformación social y también política se elaboran y se hacen necesarios trabajos teóricos de "retaguardia" que cuestionan la lucha, que establecen alianzas con otros movimientos, que reflejan realidades "que hasta ahora fueron producidas como no-existentes, donde puedan brotar emergencias libertadoras" (Santos, 2011, p. 28). Un ejemplo de estos trabajos teóricos de retaguardia es el creado en Ecuador, en el Centro María Quilla por la Red de Educación Popular entre Mujeres, *Protagonismo de la mujer en el levantamiento indígena* (Quito, enero de 1992):

> "A mí me nombró la comunidad para que sea Presidenta; yo me asusté cuando de pronto oí que me nombraron y me asusté porque nunca habían elegido mujeres para este puesto. [...] Yo les digo que nadie nos ordenamos; ni yo que soy Presidenta estoy mandando [...] sino que simplemente vemos que si la calle está destruida cuando llueve el agua se sale a las calles y arreglamos las zanjas, y así nadie ordenamos y hacemos minga para beneficio de todos y no nos hacemos enemigos y se puede hablar con unos y otros y también con los mestizos y vienen a hablar conmigo para saber qué se debe hacer mejor y no dejar que peleen" (Mercedes Chico, Cotacahi. Entrevistas. Centro María Quilla).

"Este testimonio [comenta el documento citado] da cuenta de las nuevas concepciones y formas de hacer política que han puesto en marcha las mujeres indígenas en su comunidad y, por supuesto, de la legitimidad de su representación"; es un liderazgo que parte de las necesidades de la comunidad, se basa en la solidaridad y en la capacidad de diálogo y de alianza.

Dado el hecho comentado, y como crítica abierta hacia las epistemologías eurocéntricas, cabe de nuevo citar a Santos (2011) cuando habla de la racionalidad comunicativa de Habermas que, pese a su autoproclamada universalidad, excluye a unas cuatro quintas partes de la población del mundo, quedando así reducido a un universalismo imperialista.

4.1.3.1 Sociología de las ausencias

Las epistemologías del Sur se apoyan en la *sociología de las ausencias*. Santos (2011) entiende por sociología de las ausencias las investigaciones que tienen como objetivo:

> "mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no-existente [...] Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales [...] La no-existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no-inteligible o desechable" (Santos, 2011, p. 30);

por esta razón hay más de una manera de producir ausencias o no-existencias bajo una misma lógica o racionalidad monocultural. Santos (2011) distingue cinco:

— ***El ignorante***. La ignorancia o incultura. Esta lógica deriva de la *monocultura del saber y del rigor del saber* que transforma la ciencia moderna y la *alta* cultura en únicos criterios y cánones exclusivos de verdad y producción de conocimiento, y de estética y creación artística. Todo lo que estos cánones no legitiman es declarado inexistente.

— ***El retrasado***. Lo primitivo o salvaje, lo tradicional, lo pre-moderno, lo simple, lo obsoleto o lo subdesarrollado. Esta lógica deriva de la *monocultura del tiempo lineal* a cuyo frente se encuentran los países centrales del sistema mundial y las formas de sociabilidad que en ellos predominan. La no-existencia aquí producida se efectúa declarando atrasado lo que no se ajusta a esa norma temporal que es la declarada como avanzada. Santos (2011) pone como ejemplo el encuentro entre el campesino africano y el funcionario del Banco Mundial en trabajo de campo.

— ***El inferior***. Inferioridad insuperable en tanto que natural; quien es inferior no puede constituir una alternativa creíble frente a quien es superior porque es insuperablemente inferior. Esta es la *lógica de la clasificación social* que consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías (la clasificación racial y la sexual son las más señaladas en esta lógica). La relación de dominación es la consecuencia de esa jerarquía; incluso quien es clasificado como superior considera una obligación su *misión* civilizadora.

Me detendré en esta lógica —de manera profusa aún a riesgo de romper la estructura expositiva del presente apartado— ofreciendo el testimonio de la política, escritora y activista feminista bell hooks[5]. Este testimonio es, a mi entender, tremendamente significativo respecto a la epistemología del feminismo euroccidental. Así, el discurso de bell hooks (2004) ilustra muy claramente la *lógica de la clasificación social*.

[5] Gloria Jean Watkins, nacida en 1952 en EE. UU., es conocida como bell hooks (escrito en minúsculas). "Sus trabajos se entran principalmente en el estudio de sistemas de dominación y opresión, en particular aquellos asociados a la imbricación de aspectos tales como la raza, la clase social y el género" (Wikipedia, 2014).

Esta pensadora manifiesta que:

> "el feminismo en EE. UU. nunca ha surgido de las mujeres que de forma más directa son víctimas de la opresión sexista; mujeres a las que se golpea a diario, mental, física y espiritualmente, mujeres sin la fuerza necesaria para cambiar sus condiciones de vida" (bell hooks, 2004, p. 33).

En el caso de Betty Friedan[6] —autora de *La Mística de la feminidad*—, señala bell hooks (2004), puede verse un ejemplo de narcisismo, falta de sensibilidad y auto-indulgencia al comparar los efectos psicológicos del aislamiento de las amas de casa blancas con el impacto del confinamiento de los prisioneros de los campos de concentración nazis. Como hiciera Friedan, las mujeres blancas que dominan el discurso feminista no se cuestionan si su perspectiva se adecua a las mujeres como colectivo; y tampoco son conscientes de hasta qué punto sus ideas son reflejo de prejuicios de raza y de clase, aunque en los últimos años haya habido algo más de conciencia. El racismo, añade bell hooks (2004), brilla en la literatura de las feministas blancas reforzando la supremacía blanca y negando la posibilidad de que las mujeres puedan atravesar las barreras étnicas y raciales. Las feministas blancas han rechazado históricamente atacar las jerarquías raciales y con esta actitud han contribuido a formar la estructura de clase de la sociedad estadounidense a partir de la política racial de la supremacía blanca:

> "Las mujeres blancas que dominan el discurso feminista, que en su mayoría crean y articulan la teoría feminista, muestran poca o ninguna comprensión de la supremacía blanca como política racial, del impacto psicológico de la clase y del estatus político de un estado racista, sexista y capitalista" (bell hooks, 2004, p. 36).

En su discurso, bell hooks, pone de relieve la opresión y segregación que las mujeres negras sufren por parte de las políticas racistas cuyas únicas beneficiarias son las mujeres burguesas blancas, pudiendo tildarse así —a mi entender— este movimiento de *feminismo de la supremacía blanca*:

> "¿Qué otro grupo de mujeres tenía, en Estados Unidos, el mismo acceso a las universidades, las editoriales, los medios de comunicación y el dinero? [...] Su aislamiento respecto de grupos de mujeres de otra clase y raza les impidió tener una base comparativa inmediata con la que poner a prueba sus presupuestos básicos sobre la opresión común. [...] La

[6] Betty Friedan (1921-2003). Teórica y líder del movimiento feminista estadounidense durante las décadas de 1960 y 1970. (Wikipedia, 2015).

> usurpación del feminismo por parte de mujeres burguesas que defienden sus intereses de clase ha sido justificada en gran medida por la teoría feminista a medida que ésta se ha ido construyendo [...] Muchas mujeres blancas [...] tras haberse beneficiado del movimiento [feminista] de forma directa, se sienten menos inclinadas a criticarlo [...] que aquellas que sienten que no ha tenido un impacto revolucionario en sus vidas o en las vidas de gran cantidad de mujeres de nuestra sociedad" (bell hooks, 2004, p. 39-42).

Así, bell hooks (2004), muestra esta realidad con el testimonio de las experiencias por ella vividas. En él puede observarse la discriminación, la falta de compromiso y de solidaridad por parte de las feministas blancas:

> "No sentí ninguna simpatía hacia mis compañeras blancas que sostenían que no podía esperar que ellas tuvieran el conocimiento o la comprensión de la vida de las mujeres negras. [...] Cuando participé en grupos feministas, descubrí que las mujeres blancas adoptaban una actitud condescendiente hacia mí y hacia otras participantes no blancas. [...]. Después de todo, teníamos que legitimar el proceso. No nos veían como iguales. No nos trataban como a iguales. Y aunque esperaban que les proporcionáramos relatos de primera mano sobre la experiencia negra, sentían que a ellas les tocaba decidir si esas experiencias eran auténticas. [...] La reciente tendencia a tratar el tema del racismo ha generado discusiones, pero apenas ha tenido impacto en el comportamiento de las feministas blancas hacia las mujeres negras. [...] Nos convierten en el 'objeto' de su discurso privilegiado sobre la raza. Como 'objetos', continuamos siendo diferentes, inferiores. Incluso aunque estén preocupadas de forma sincera por el racismo, su metodología sugiere que no se han liberado del paternalismo endémico de la ideología de la supremacía blanca. [...] Por supuesto, el sistema del racismo, clasismo y elitismo en la educación debe permanecer intacto si pretenden mantener su posición de autoridad" (bell hooks, 2004, p. 45-46).

Considero que el testimonio de bell hooks, muestra con claridad la lógica de la clasificación social que, como Santos refiere, naturaliza jerarquías mediante la clasificación racial y sexual por parte de los poderes hegemónicos.

— ***El local o particular***. Las realidades así definidas se encuentran aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global. Esta es la *lógica de la escala dominante.* Se da bajo dos formas fundamentales: lo universal y lo global. Lo universal se adjudica precedencia sobre todas las otras realidades que dependen de contextos y que son consideradas particulares o vernáculas. La escala de lo global privilegia las entidades o realidades que se extienden por todo el globo y que, por ello, adquieren prerrogativas sobre las locales.

— ***El improductivo o estéril***. Aquí, la no-existencia es producida bajo la forma de lo improductivo que, aplicada a la naturaleza, es esterilidad y, aplicada al trabajo, es pereza o descalificación profesional. Esta es la *lógica productivista* que preside la monocultura de la productividad capitalista. Para esta lógica, tanto la naturaleza productiva como el trabajo productivo se ven maximizados dentro de un determinado ciclo de producción.

Estas son —dice Santos (2011)— las cinco formas sociales de no-existencia producidas y legitimadas por la razón eurocéntrica dominante: lo ignorante, lo residual o retrasado, lo inferior, lo local o particular y lo improductivo. Son:

> "formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas. Son, pues, partes des-cualificadas de totalidades homogéneas que, como tales, confirman lo que existe y tal como existe" (Santos, 2011, p. 32).

4.1.3.2 Sociología de las emergencias

Por otro lado, sostiene Santos (2011), las epistemologías del sur se apoyan también en la sociología de las emergencias cuyo significado puede ser detectado en las diversas tradiciones culturales y filosóficas. Las emergencias en la filosofía occidental suponen un tema marginal. Esta sociología consiste, así, en la investigación de las alternativas que configuran el horizonte de las posibilidades concretas. Por su parte, la sociología de las ausencias amplía un horizonte que fue sustraído por la razón eurocéntrica hegemónica. En ambas sociologías se sustituye la mecánica determinista por la dimensión ética del cuidado en relación con las alternativas disponibles (ausencias) y posibles (emergencias). La dimensión ética del cuidado hace que estas sociologías sean no convencionales. Sus elementos subjetivos están constituidos por la conciencia cosmopolita y el inconformismo, en la sociología de las ausencias; y por la conciencia anticipadora así como también el inconformismo, en la sociología de las emergencias.

Aclara Santos (2011):

> "Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas

> poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo" (Santos, 2011, p. 20).

Las dos premisas de una epistemología del sur —añade Santos (2011)— abarcan las ideas de que la transformación del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental y que la diversidad del mundo es infinita, incluyendo modos de ser y de sentir, de concebir el tiempo y las relaciones, de organizarse, de expresarse, de convivir, que el Norte global hace no-existentes. Por otro lado, la epistemología del sur tiene como ideas centrales la ecología de saberes: no hay ignorancia o conocimiento general, y la traducción intercultural, como procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias (disponibles y posibles) del mundo.

4.1.3.3 Ecología de saberes

Las Epistemologías del Sur —argumenta Santos (2010)— asumen el reconocimiento de la existencia de una diversidad de conocimientos en el mundo. Ello "implica renunciar a cualquier epistemología general" (Santos, 2010, p. 50) y alejarse de la creencia de que la ciencia es la única forma válida de conocimiento. Se trata, pues, de una contraepistemología o de una epistemología contrahegemónica donde prevalecen, en las prácticas diarias, diversas formas de conocimiento no científico y no occidental. En la ecología de saberes los conocimientos e ignorancias interactúan siendo primordial la comparación entre el conocimiento que se está aprendiendo y el que está siendo desaprendido. "La utopía del inter-conocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el propio" (Santos, 2011. p. 36).

La ecología de saberes exige la valoración de un conocimiento no científico, no implica la desacreditación del conocimiento científico pero sí su uso contrahegemónico. Este uso contrahegemónico —asegura Santos (2010)— requiere, por un lado, la exploración de prácticas científicas alternativas que han sido evidenciadas por las epistemologías feministas y poscoloniales y, por otro lado, la promoción de la interacción entre conocimientos no científicos y conocimientos científicos.

La ecología de saberes concibe los conocimientos no de manera abstracta sino como prácticas que posibilitan intervenciones en el mundo real, "favorece jerarquías dependientes del contexto" (Santos, 2010, p.55) pero no jerarquías abstractas o independientes del contexto. Santos (2010) advierte que la elección de una forma concreta de conocimiento debe seguir el principio de precaución:

> "la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención" (Santos, 2010, p. 56).

Santos (2010) expone el siguiente hecho como ejemplo:

> "En la década de los sesenta, los sistemas de irrigación de los campos de arroz de Bali de mil años de antigüedad fueron reemplazados por sistemas científicos de irrigación promovidos por los partidarios de la Revolución Verde. Los sistemas de irrigación tradicionales estaban basados en conocimientos ancestrales y religiosos, y fueron utilizados por los sacerdotes de un templo hindú-budista dedicado a Dewi-Danu, la divinidad del lago. Estos sistemas fueron reemplazados precisamente porque se consideraban basados en la magia y la superstición, el «culto del arroz», como fueron despectivamente llamados. Sucedió que su reemplazo tuvo resultados desastrosos en los campos de arroz: las cosechas declinaron más de un 50%. Los resultados fueron tremendamente desastrosos, hasta el punto de que los sistemas científicos de irrigación tuvieron que ser abandonados y tuvo que ser restablecido el sistema tradicional [...] En el caso de los sistemas de irrigación de Bali, la presupuesta incompatibilidad entre dos sistemas de conocimiento (el religioso y el científico), ambos concernientes a la misma intervención (irrigar los campos de arroz), resultan de una evaluación incorrecta basada en la superioridad abstracta del conocimiento científico. Treinta años después de la desastrosa intervención técnica-científica, modelados por ordenadores —un área de las nuevas ciencias— mostró que las secuencias del mantenimiento del agua usadas por los sacerdotes de la divinidad Dewi-Danu fueron más eficientes que cualquier otro sistema concebible, sea científico o de otro tipo" (Santos, 2010, p.56).

4.1.3.4 Traducción intercultural

Finalmente, Santos (2011) sugiere como segunda idea central de una epistemología del Sur —la primea es la ecología de saberes— la traducción intercultural como procedimiento que hace posible la "inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo" (Santos, 2011, p. 22), la traducción entre saberes.

4.1.4 Descolonizar los saberes: una necesidad ineludible

Según sostienen Ávila y Pohlenz (2012), para descolonizar los saberes se hace necesario tener conciencia de la no neutralidad de quien observa sobre lo observado —ni de lo observado sobre quien observa, añadiría yo—. Ya que el pensamiento es resultado de nuestro contexto, es preciso tener claro que, mediante las relaciones de dominación y de poder, nos han sido impuestos conceptos y teorías —que hemos en ocasiones aceptado con engreimiento y falta de criticidad— con las que explicar de manera hegemónica lo observado, como objeto manipulable y no como sujeto vivo, observante, que construye pensamiento contrahegemónico, que como voz capaz de explicarse a sí misma, voz colectiva y necesaria, emerge de los saberes locales abriéndose paso con la fuerza de lo auténtico.

Des esta manera, el descolonizar implica tener conciencia de la colonialidad como

> "patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas, que no solo garantizan la explotación capitalista de unos seres humanos por otros, sino que también subalternalizan los conocimientos, las experiencias y las formas de vida de quienes son así dominados y explotados.
>
> Las formas de crear conocimiento desde los colonizados se van convirtiendo en formas no válidas; de ese modo se colonializa no solo a través del poder, sino también, sobre todo, mediante el saber. La colonialidad del saber es el factor determinante que asegura la permanencia de la dominación" (Ávila y Pohlenz, p. 65).

Así, desde el Norte,

> "Se ha construido un modelo de conocimiento que, al rechazar la validez de los saberes del *otro,* de todos los *otros,* les niega el derecho a sus propias opciones culturales, modos de vida y, con frecuencia, a la vida misma. Lejos se encuentra la ciencia neoliberal-moderna de ser realmente objetiva y de neutralidad valorativa; sus supuestos cosmogónicos, sus separaciones fundantes entre razón y cuerpo, sujeto y objeto, cultura y naturaleza, como sustentos necesarios de las nociones del progreso y del control y explotación de la naturaleza, nos conducen a la presente crisis civilizatoria" (Ávila y Pohlenz, p. 65).

Desde las epistemologías del sur se subjetivan criterios que visibilizan las prácticas cognitivas de clases, grupos y pueblos históricamente explotados y oprimidos por el colonialismo, el capitalismo, el patriarcado. Así, es necesario comprender que los conocimientos que emergen de estos pueblos, comunidades, grupos y clases sociales oprimidas son igualmente válidos que los que se producen en las universidades

occidentales. El diálogo entre ellos debe confluir en la meta de resistir al avance depredador del modelo de desarrollo hegemónico abandonando, además, la visión antropocéntrica del mundo. Es necesario que comprendamos el carácter hegemónico de los saberes académicos, es necesario que detectemos y reconozcamos a quien oprime dentro de nosotras mismas para poder liberarnos y liberar a quien nos oprime.

4.2 Necesidad de una pedagogía del oprimido en las epistemologías del Sur

Desde la consideración de la sociología de las ausencias cuyo objetivo es mostrar lo activamente producido como no-existente y, desde la consideración de la sociología de las emergencias, que plantea la significación de la diversidad de tradiciones culturales y filosóficas, en franca oposición a la monocultura hegemónica occidental, defendidas por Boaventura de Sousa Santos en su compromiso transformador del mundo, se estima pertinente hacer constar en el presente trabajo la necesidad de recordar, de volver a traer al corazón, la *pedagogía del oprimido* por su valor para la emergencia de las epistemologías del Sur. Los fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Paulo Freire han valido al propio Santos para la construcción y defensa de los planteamientos que propone y desarrolla bajo el nombre de *epistemologías del Sur*.

En este sentido, Freire (2002), en la *Pedagogía de la esperanza,* habla sobre la trascendencia que tuvo la publicación, en 1970, de la *Pedagogía del oprimido*. Cómo la obra fue casi inmediatamente traducida a multitud de idiomas llegando así a todos los continentes. Él mismo señala que su difusión tuvo lugar en un momento histórico, la década de los 70, en que muchos movimientos sociales se levantaban contra la opresión, contra la discriminación y la exclusión por motivos culturales, raciales, sexuales, de clase e incluso por la defensa del medio ambiente. Momento histórico que vivió la emergencia de luchas sociales de liberación en todos los continentes para hacer frente a la opresión ejercida desde el Norte capitalista: en América Latina, el apoyo y financiación de golpes de estado como el de Chile; en África, los procesos de independencia de las colonias portuguesas; en Europa, el surgimiento de las luchas políticas y sociales de mayo del 68; en Asia, la guerra de Vietnam; en Estados Unidos, las luchas por los derechos civiles; y además, a nivel generalizado, el recrudecimiento de las luchas feministas. Freire, a raíz de la publicación de la *Pedagogía del oprimido,* fue requerido, como él mismo relata en la *Pedagogía de la esperanza,* por muchos líderes de estos movimientos sociales, líderes obreros y estudiantiles, para hablar y

discutir sobre la pedagogía del oprimido, en medio de una explosión de lucha esperanzada, en que la acción política y socioeducativa abanderaba la contienda contra la opresión ejercida por la dominación hegemónica colonial, capitalista, imperialista, patriarcal.

Por estas razones, acudir a Freire —y en concreto a la *Pedagogía del oprimido*— en la búsqueda y exploración de principios epistemológicos para la acción social y educativa, alternativos a las posiciones monoculturales y hegemónicas se convierte, a mi parecer, en un paso insoslayable. Debo señalar que Freire, a mi juicio, constituye una figura fundamental en la lucha contra la opresión dado el trasfondo necesariamente socioeducativo y libertador de sus postulados pedagógicos. La comprensión de sus reflexiones sobre la opresión suponen una puerta a la esperanza, la emergencia de una posibilidad sustantiva para la educación y la pedagogía de involucrarse críticamente en la trasformación social, pues, como sostiene Freire (2002), la debilidad del oprimido puede tornarse en fuerza que debilite y neutralice al opresor, ahí radica su capacidad esperanzadora. De ahí, la importancia de reflexionar, junto a Freire, sobre la opresión.

4.2.1 Reflexionar sobre la opresión, identificar al opresor

Freire (2008)[7], en sus reflexiones sobre la opresión, explica que las personas oprimidas, en su lucha por recuperar la humanidad que les fue hurtada por la dominación de quienes las oprimen —en el sentido de no permitirles *ser*—, no se transformarán "en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismo y liberar a los opresores" (Freire, 2008, p.37). Esta enseñanza, dice Freire (2008), ha de partir de los oprimidos —personas o pueblos— y de quienes auténticamente se solidaricen con ellos. Su liberación solo llegará por la praxis de una lucha necesaria que, "por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor" (Freire, 2008, p. 38).

Así, la pedagogía del oprimido no ha de elaborarse *para* él sino *con* él, de tal manera que la opresión se convierta en un objeto de reflexión que le lleve al compromiso con la lucha por la liberación. Compromiso que sólo podrán adquirir al descubrir al opresor que se encuentra en su interior —cuando quieren parecerse a él—, y superarlo. De lo contrario, el "miedo a la libertad" les puede conducir a convertirse también en opresores

[7] Se trata de la 20ª reimpresión en España de la 1ª edición de noviembre de 1970 de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, realizada por Siglo XXI.

y continuar ejerciendo un comportamiento que les ha sido prescrito por el opresor, en este caso no podrán liberarse. "Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad" (Freire, 2008, p. 41). Es preciso conocer críticamente la situación opresora para poder superarla, para poder salir de la dualidad interna opresor-oprimido y poder superar la contradicción opresores-oprimidos que liberará a todos. Las personas se convertirán así en personas liberándose.

4.2.2 Necesidad de restaurar la intersubjetividad

No basta, dice Freire (2008), con establecer una dialéctica con el opresor, es preciso realizar una praxis liberadora. Lo mismo sucede al considerar al opresor individualmente, descubrirse como opresor no le libera, debe asumir la situación del oprimido, debe "ser para los otros" dejando de "ser para sí". Transformar la realidad social, "transformar la realidad opresora, es la tarea" (Freire, 2008, p. 45) de los seres humanos porque la existencia de una realidad opresora implica que existan opresores y oprimidos. Esta tarea podrá solo realizarse a través de la "praxis auténtica" que implica "acción y reflexión", "inserción crítica en la realidad" (Freire, 2008, p.47):

> "La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no 'humanitarista', puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización" (Freire, 2008, 49).

Por esta razón, sostiene Freire (2008), quien oprime no puede hacer ni practicar la pedagogía del oprimido. Así, la pedagogía del oprimido no podrá llevarse a cabo desde la educación que viene del poder —en caso de no estar ejercido por los oprimidos— sino desde la acción social y educativa que emana desde los propios oprimidos.

4.2.3 Necesidad de hacer frente a la cultura de la dominación

Freire (2008) habla, asimismo, de los dos momentos "interrelacionados" de la pedagogía del oprimido. En el primero de ellos, el oprimido comprende la opresión y se compromete, mediante la praxis, en la transformación de esa realidad; y en el segundo momento, la pedagogía del oprimido para a ser la pedagogía de las personas "en proceso permanente de liberación" (Freire, 2008, p. 50). En este proceso se hará frente, "culturalmente", a la "cultura de la dominación". En el primer momento cambiará la

percepción que el oprimido tiene del opresor y en el segundo momento se expulsarán "los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora" (Freire, 2008, p. 50). Aclara Freire (2008) que una situación opresora constituye una situación de violencia, ello implica que una situación opresora lleva en sí misma la violencia, que ésta siempre partirá de quien oprime. Quienes oprimen son quienes "instauran" la violencia:

> "[...] para los opresores, en la hipocresía de su falsa 'generosidad', son siempre los oprimidos —a los que, obviamente, jamás denominan como tales sino, conforme se sitúen, interna o externamente, denominan 'esa gente' o 'esa masa ciega y envidiosa', o 'salvajes', o 'nativos' o 'subversivos'—, son siempre los oprimidos, los que desaman. Son siempre ellos los 'violentos', los 'bárbaros', los 'malvados', los 'feroces', cuando reaccionan contra la violencia de los opresores.
>
> En verdad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontraremos el gesto de amor. Consciente o inconscientemente el acto de rebelión de los oprimidos, que siempre es tan o casi tan violento cuanto la violencia que los genera, este acto de los oprimidos si puede instaurar el amor" (Freire, 2008, p. 52).

Es un acto de amor, explica Freire (2008), porque el oprimido lucha por su derecho a ser y en esta lucha se libera tanto a sí mismo como a su opresor. Sin embargo la conciencia opresora tiende a objetivar y dominar todo lo que le rodea (tierras, bienes, tiempos) e incluso a las personas. Ávidos de poder y de dinero piensan que todo se puede comprar y quieren tener cada vez más, pensando que es su derecho, sin importarles que si ellos tienen mucho es porque otros no tienen nada. Quienes oprimen, añade Freire (2008) se van apropiando cada vez más de la ciencia y del conocimiento para servir a sus fines.

Considero que Freire nos ha ayudado a comprender mejor la realidad de la dominación y la opresión ejercida hegemónicamente por el colonialismo, por el capitalismo, desde el patriarcado. Nos ha enseñado, con la pedagogía del oprimido, que es posible transformar la realidad por medio de una acción socioeducativa libertadora, precisamente, desde las epistemologías del sur, con las voces silenciadas, desde los pueblos oprimidos.

4.2.4 La educación ha de ser liberadora

Si la educación ha de ser liberadora, consecuentemente, como señala Freire (2008), ha de que oponerse a la concepción "bancaria" de la educación que juzga que el saber es una donación que hacen quienes se consideran sabios a quienes tratan de ignorantes. En la concepción bancaria —sobre la que, junto a Freire (2008), podemos reflexionar—, la

educación es instrumentalizada por quienes imponen la ideología de la opresión. En esta visión de la educación, quien educa será siempre el que sabe y el educando siempre será el que no sabe.

4.2.4.1 Superar la contradicción educando-educador

La educación liberadora ha de superar la contradicción educando-educador para que ambos sean educandos y educadores, señala el pedagogo brasileño. Esta contradicción no podrá superarse desde una educación bancaria pues es el reflejo de la sociedad opresora y es quien se encarga de institucionalizarla para mantener la "cultura del silencio" (Freire, 2008, p. 73). Por ello, en la concepción bancaria de la educación:

> "a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
> b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
> c) el educador es quien piensa, es el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
> d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
> e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
> g) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
> g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tiene la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
> h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. [...]" Freire (2008, p. 74).

Señala Freire (2008), que bajo la visión bancaria de la educación, los seres humanos son vistos como seres de "adaptación" y no como seres de "transformación", manteniendo así la continuidad de una situación que solo beneficia a quien oprime. La visión bancaria rechaza el pensamiento auténtico y despierto. El opresor pretende "transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que les oprime"[8], utilizando la concepción bancaria para el desarrollo de una acción social y educativa paternalista, en la que el oprimido es considerado como una patología de las sanas sociedades opresoras, por ello pretende modelar sus mentalidades. Pero la solución para las personas oprimidas no reside en incrustarse en la estructura opresora sino en transformarla.

[8] Freire (2008) cita a Simone de Beauvoir (1963), p. 75.

Freire (2008) argumenta que la concepción bancaria de la educación, que únicamente interesa a quienes oprimen, implica además:

— La oposición persona-mundo al concebir su conciencia como una parte separada del mundo, de tal manera "que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la 'entrada' del mundo en la conciencia" (Freire, 2008, p. 78). Lo que lleva aparejada una concepción "mecánica" de la conciencia como cosa vacía que ha de ser llenada con el mundo. No es dialógica, "domestica" al ser humano.

— La práctica de la dominación, imponiendo la oposición educador-educando con la superposición del primero sobre el segundo.

— Los seres humanos son considerados como seres pasivos a los que la educación bancaria se encarga de adaptar al mundo y cuanto más "educados" sean tanto más adaptados estarán a él.

— Pretende acomodar a las personas al mundo de la opresión. Cuanto más se adapten las mayorías a las prescripciones de las minorías mayor será el poder que estas últimas ejerzan sobre las primeras.

— Dificultar al máximo el pensamiento auténtico y la posibilidad de pensar de las y los educandos con sus clases "verbalistas", con la evaluación de los "conocimientos", con la prescripción bibliográfica.

— "Entre permanecer porque desaparece, un una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador 'bancario' escoge la segunda hipótesis" (Freire, 2008, p. 79).

— El sufrimiento de las y los educandos al sentirse incapaces para desarrollar sus facultades. La educación bancaria "anestesia" e inhibe su poder creador negándoles su derecho a ser y a participar conscientemente en la transformación, creación y recreación de la realidad.

4.2.4.2 Implicaciones de la educación liberadora

Con Freire (2008) comprendemos cómo ha de ser y qué implica la educación liberadora:

— Los seres humanos son concebidos como "cuerpos conscientes" que problematizan sus relaciones en el mundo, en una "realidad en transformación", no estática, ni impuesta, ni determinada por mitos sino desmitificadora.

— No consiste en transmitir "conocimientos" sino en superar la contradicción educador-educando, por tanto se hace dialógica rompiendo así los esquemas jerarquizantes de la educación bancaria. Ambos, educador y educando, son educados y educan, "crecen juntos".

— Estimula la reflexión crítica y la acción auténtica partiendo del "carácter histórico y de la historicidad de los hombres" (Freire, 2008, p. 90), se rehace en la praxis, se enriquece en el presente y se hace revolucionaria. Paulo Freire, relata:

> "[...] en uno de los 'círculos de cultura' del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como 'ignorante absoluto', mientras discutía a través de una 'codificación' el concepto antropológico de cultura, declaró: 'Descubro ahora que no hay mundo sin hombre'. Y cuando el educador le dijo: 'Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no seria todo esto mundo..' 'No —respondió enfático—, faltaría quien dijese: Esto es mundo'" (Freire, 2008, p. 87).

— "La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres" (Freire, 2008, p. 87).

Comprender, en diálogo con Freire, leyendo y releyendo su pedagogía —en esta y otras escrituras que buscan un compromiso esperanzado con la realidad—, que lo posible existe, me reafirma en mi decisión de asumir el compromiso político de llevar a cabo una acción social y educativa liberadora[9]. Me reafirma, asimismo, en la necesidad de considerar lo sustantivo de la historicidad del ser humano, en lo que se refiere a su corresponsabilidad y protagonismo en el devenir de unos hechos históricos que, silenciados por la cultura hegemónica de quienes vencieron y oprimen, permanecen vivos en la memoria colectiva de las personas y los pueblos quienes los recuperan, crean y recrean, una y otra vez, en las acciones socioeducativas que pugnan por su liberación.

[9] En concreto, mi participación militante en la *Asamblea de Parad@s y Precari@s* de la Confederación General del Trabajo y en su sección de formación. Actividad que comenzó con motivo de la realización del módulo de Prácticas Externas del presente máster y que, retomaré una vez finalizado el mismo. Las paradas y parados, las obreras y obreros que aún conservan su trabajo hemos de transformar el mundo con nuestra praxis. Hemos de luchar por una realidad más justa.

5 Comprensión: reflexión y sentimiento en la acción

La acción que envuelve sentimiento y reflexión se torna en comprensión, comprensión que implica posicionarse, comprometerse en una nueva acción, envolverse en un proceso de transformación consciente, volitivo. Pero cuando a dicha comprensión no la acompaña una nueva acción requerida, entonces no podrá ser transformadora y problematizadora sino conformadora y adaptativa. No será una comprensión auténtica, no habrá podido completar su ciclo.

Así, en el sentido de dar completitud al ciclo iniciado del pensar y hacer pedagogías desde el sur, la acción que asumo como requerida ha de consistir en el acercamiento a los puntos de vista de quienes son testigos, actoras y actores. Acudiendo a sus testimonios y relatos, pues son ellas y ellos quienes han vivido los acontecimientos recuperados. Acogiendo la palabra silenciada apoyándome en una ética que Mêlich (2001) expresa con tanta claridad es esta frase que vuelvo a reproducir: "Una *ética de la memoria,* es una ética que *acoge* la palabra silenciada, porque la *ética* es, al mismo tiempo, *memoria* y acogida" (Mèlich, 2001, p. 30).

De esta manera, desde un posicionamiento epistemológico para la acción socioeducativa y en un ejercicio de la sociología de las ausencias, me dispongo, en los siguientes apartados, a mostrar lo "activamente producido como no-existente [...] desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales" (Santos, 2011, p. 30), lo por ellas considerado como invisible.

5.1 Voces de África desde las epistemologías del Sur

Las epistemologías del sur hablan de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos y de las nuevas relaciones entre estos conocimientos a partir de los grupos sociales que han sufrido las injusticias causadas por el capitalismo y el colonialismo. Este proceso de construcción de la realidad ha de asentarse, como afirma Paulo Freire (2008), partiendo de la historicidad del ser humano.

Desde este posicionamiento y con el ánimo de intentar escuchar las voces de pueblos oprimidos construyendo realidad y aprender de ellas, vienen a instalarse en el presente trabajo las palabras del historiador, sociólogo y economista centroafricano Yarisse Zoctizoum; de la profesora y líder mozambiqueña Celina Cossa; de Kabengele

Munanga, antropólogo social y cultural de la República Democrática del Congo; y del político, historiador, poeta y dramaturgo de Martinica, Aimé Césaire, figura de extraordinaria relevancia en la lucha de la humanidad contra la opresión.

Debo aclarar en este momento, que los puntos 5.1.1, 5.1.2, parte del 5.1.3 y el 5.1.4 del presente apartado, han sido extraídos de un trabajo realizado con motivo de una beca de Colaboración que me fue concedida en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de esta universidad, en el curso 2013-2014. Dicho trabajo se titula *Voces de África. Por una justicia epistemológica;* una copia del mismo obra en poder del mencionado Departamento. Los puntos referidos no se han hecho constar como anexo ya que se ha considerado que adquirirían mayor significación al incorporarlos al cuerpo del trabajo; ni se ha entrecomillado el texto pues ha sido, en cierta medida, modificado para su adecuación al presente trabajo. Se ha procedido de esta manera por el valor que estimo poseen las voces que narran los testimonios que en él figuran, por su incidencia y relación con el conocimiento de epistemologías del sur que, relacionadas con lo social y lo educativo, provienen de personas y pueblos sistemáticamente acallados y silenciados por la monocultura hegemónica euroccidental. De hecho, en el momento de realizar el mencionado trabajo me encontré con muchas dificultades para localizar la información que sobre África buscaba.

5.1.1 Colonización y neocolonización militar

En el presente apartado, Yarisse Zoctizoum, relata de qué manera los pueblos del África Negra han sido dominados, oprimidos, esclavizados, explotados por parte de Occidente y cómo Occidente se ha encargado por medio de políticas hegemónicas coloniales de acallar, hacia el propio Occidente, esta realidad. Se hace pues necesario acoger la emergencia de las voces de estos pueblos que han sufrido y sufren esta injusta realidad. Se hace necesario no solo conocer sino comprender esta realidad, tenerla presente en toda acción social y educativa. Se debe asumir una corresponsabilidad histórica.

Así, Yarisse Zoctizoum (1988) nos explica que las grandes potencias europeas y algunos países americanos, para resolver sus problemas internos y fundamentar jurídicamente su intervención en África, se reunieron en la Conferencia de Berlín (1885) en la que tuvo lugar la repartición de África. Cien años después, África sigue siendo objeto de las decisiones de esas mismas potencias.

Expone este historiador que en 1988 los habitantes de Sudáfrica son considerados extranjeros en el territorio de sus ancestros. Gran parte de África sufre una situación de hambruna catastrófica. Sin embargo los africanos y los expertos de las potencias colonizadoras recuerdan que África era autosuficiente y nunca había conocido situación semejante. Señala además que:

> "Estamos en 1988. Hace veintiocho años que la mayoría de los países de África obtuvo su independencia. Sin embargo, ya se han producido más de cincuenta golpes de Estado, centenares de asesinatos y ejecuciones, crímenes de carácter político y numerosas guerras entre países vecinos. Al lado de estos dramas, el estancamiento económico a menudo acompaña a una terrible degradación de las condiciones de existencia de las poblaciones.
>
> Un siglo después de la Conferencia de Berlín, surgen en África varios estados y pequeñas repúblicas en las cuales, y entre los cuales, se puede seguir desarrollando el juego de las grandes potencias" (Zoctizoum, 1988, p. 283-284).

De no hacer un esfuerzo reflexivo, asegura Zoctizoum (1988), se podría llegar a la conclusión a la que han llegado algunos investigadores y expertos europeos y norteamericanos: que la situación a la que ha llegado África se debe a que los africanos no saben gobernarse, que están continuamente en guerras tribales. Pero, debe notarse que la historia de Europa ha sido muy parecida a la africana con la única diferencia de que "la marcha de la historia original africana ha sido desviada y se ha visto complicada por factores externos [...], casi todos intervienen en los asuntos de África y esto ocurre desde hace siglos" (Zoctizoum, 1988, p. 284). Los acontecimientos cruentos en Europa han sido muy numerosos a lo largo de su historia: Guerra de los Cien Años, revueltas de 1848, dos guerras mundiales. En la Segunda Guerra Mundial se vivieron los dos mayores horrores que haya conocido el ser humano de mano de la "mejor de las civilizaciones jamás conocida" (Zoctizoum, 1988, p. 284) con los campos de concentración nazis y el exterminio masivo en Hiroshima y Nagasaki.

> "Ahora bien, imaginemos a África, todo lo salvaje que se quiera, atiborrada, por todos los lados y por todos los medios, de esas civilizaciones europeas, de la misma manera que se ceba a los gansos y a los pavos para la noche de Navidad.
>
> Pero es así como se hace la historia de este mundo, y si bien es cierto que existen africanos que han conocido e interiorizado muy pronto la civilización que hoy defienden las grandes potencias, otros, sin embargo, la rechazan y ese rechazo tiene como consecuencia la intervención de las grandes potencias" (Zoctizoum, 1988, p. 285).

Explica Zoctizoum (1988) que las intervenciones occidentales en África se llevan a cabo por diversos medios, entre los que cuentan los acuerdos de cooperación militar vinculados los a acuerdos de dominación de la riqueza de sus materias primas:

> "Una de las formas de cooperación que más afecta la independencia de los países africanos es la cooperación militar […]. Esta cooperación y la dependencia total que se deriva de ella, son alimentadas por la venta de armas. La transferencia de armamentos a África Negra cuesta muy cara a los países africanos, desde todos los puntos de vista.
>
> Desde el punto de vista económico, la transferencia de armamentos tiene muy pocos efectos en la dinamización de la economía, pues no crea empleos. En general, solamente los países industriales avanzados obtienen importantes compensaciones económicas derivadas de su compra de armas, a causa de su participación en la coproducción de armamento o por el aumento de sus cuotas de exportación. Los países de África Negra no tienen esta posibilidad, debido al extremo grado de insuficiencia de su desarrollo industrial. (Zoctizoum, 1988, p. 297-298).

Zoctizoum (1988) reclama como necesario recordar los antecedentes históricos previos a la colonización de África para que se pueda comprender la importancia cualitativa de la transferencia militar a este continente. Así, la penetración europea a principios del siglo XIX introdujo en África armamento caduco; se utilizó la pólvora como elemento de trueque; se introdujeron mercancías para recabar el apoyo de los jefes africanos con la obligada firma de acuerdos que otorgaban soberanía a los europeos sobre territorios de los africanos. Esta penetración colonial adquirió proporciones gigantescas.

Explica Zoctizoum (1988) que durante el período anterior al final de la Segunda Guerra Mundial:

> "el continente africano era percibido como un 'cuerno de la abundancia' de materias primas, en especial de minerales. La extracción del cobre en Zambia, durante la Primera Guerra Mundial, es muy significativa a este respecto […] África se analizaba como una reserva 'de hombres', que no se había agotado con la trata de esclavos. En efecto, entre 1914 y 1918, 372 mil africanos fueron enrolados en el ejército británico, además de los 275.000 enrolados en las tropas francesas, con el conjunto de sus colonias, es decir, Madagascar y las colonias de Asia. Entre 1914 y 1918, Francia contaba para luchas contra los alemanes con más de 700.000 indígenas.
>
> En la perspectiva de los estados mayores coloniales, África se analizaba como un conjunto de posiciones estratégicas de primer orden para tener libre acceso a las vías de comunicación, con bases y escalas con una doble finalidad, la económico-comercial y la militar (Zoctizoum, 1988, p. 307-308).

El problema de África, nos explica Zoctizoum (1988) no sólo se debe a cuestiones estrictamente militares sino también a su extraordinaria riqueza y a la "actitud benévola de muchos gobiernos africanos" (Zoctizoum, 1988, p. 312). Regiones inmensas de la economía mundial dependen de los recursos que posee África.

5.1.2 Repercusión del colonialismo en la organización social

En este apartado se evidencia el peligro de continuar utilizando epistemologías basadas en los paradigmas de un conocimiento producido por el colonialismo que oculta las propias consecuencias de la colonización.

El propio Zoctizoum (1987), advierte que los estudios enmarcados en las ciencias sociales sobre el África Negra se centran sobre todo en las etnias sin tener en cuenta la transformación que se ha operado desde la colonización. Asegura que los mismos africanos ofrecen posturas intelectuales ambiguas frente a la cuestión étnica idealizándola o rechazándola, postura que se ve reforzada por la reacción contra los europeos que únicamente consideran los acontecimientos del África Negra como simples cuestiones étnicas. Asimismo cuestiona que sea lícito adjudicar los actuales tribalismos al África precolonial ya que las colonias modificaron sensiblemente la organización social y política africana. En este sentido asegura que el Estado nacional de identidad homogénea no ha sido la forma de organización política del África antigua; por el contrario, los estados han agrupado comunidades pluriétnicas o bien las han desgajado, siendo la mezcla y el mestizaje un factor constante en la historia de África.

En este sentido, Zoctizoum (1987), pone de relieve y cuestiona la validez de un conocimiento (el hegemónico) que se basa en conceptos y premisas que nada tienen que ver con la realidad que pretenden dibujar y que, además, no tienen en cuenta las propias consecuencias nefastas (como ya se dijo) que la colonización opera sobre los pueblos colonizados, sobre sus conocimientos, sobre sus identidades, creando un tejido artificial entre etnias y clases sociales:

> "las dificultades que existen para el conocimiento de los estudios étnicos son, por una parte, el hecho de que los conceptos utilizados para caracterizar a las sociedades africanas tradicionales se forjaron a partir de realidades ajenas a las sociedades africanas y por otra, que las ciencias sociales, sean del Oeste o del Este, no están dominadas por la ideología sino por el exotismo en lo que respecta a los estudios africanos. […] me parece que la crisis por la que atraviesa África en este momento no es sólo alimentaria, una crisis por falta de tecnología o de capitales, sino una más profunda, una crisis de las sociedades africanas y por lo tanto de

> etnias carentes de contenidos. […] No se trata de separar la cuestión étnica de la de las clases, aunque los estudios de las etnias en África planteen más problemas que los de las clases u otras categorías sociales generalizadas en el mundo por el sistema capitalista. [,,,]
>
> Aunque parezca un poco difícil utilizar los mismos términos para hablar de la etnia *baya* del África Central y de los corsos y vascos de Francia, tanto unos como otros son de este mundo" (Zoctizoum, 1987, pp. 172-173).

Por su parte, respecto a la tierra y al espacio étnico, Zoctozoum (1987) explica que las sociedades africanas precoloniales ofrecen dos características básicas: son sociedades campesinas en las que la relación con la tierra es fundamental y de supervivencia y, además, las estructuras de poder no tienen una base territorial:

> "La característica de las relaciones étnicas del mismo linaje es que esas relaciones descansan en los hombres, no en la tierra; así, la elasticidad del territorio está en función de la dimensión del linaje. Los límites son flexibles y cambiantes, varían a voluntad de los desplazamientos o de las fluctuaciones demográficas.
>
> La relación esencial con la tierra no está fundada en una unión dada de una vez por todas, por ejemplo, en la propiedad privada individual o colectiva. Lo esencial es entonces cultivar la tierra y no poseerla o apropiársela.
>
> Para los africanos, la tierra, base y fuente de vida, es sagrada, es una unidad presente, soberana y dada como tal, ni apropiable ni alienable" (Zoctizoum, 1987, p. 174).

Así, afirma Zoctizoum (1987), los colonos rompen las instituciones tradicionales que rigen la relación de las etnias entre ellas y con la tierra declarándola vacante y más tarde, por medio de decretos, las reparten y convierten a los jefes en funcionarios. Las etnias quedan territorializadas y jerarquizadas. Se crea una propiedad colectiva e individual para cada etnia y se teoriza para crear la nueva identidad en función del nuevo espacio; se interviene en la relación entre mujeres y hombres dificultando la unión entre etnias. Tras la independencia, las tierras se declaran propiedad del Estado y los nuevos agentes quitan el protagonismo a los jefes:

> "En adelante, las relaciones interétnicas van a establecerse en términos del valor de cambio y no en términos del valor de uso que dominaban las relaciones tradicionales entre etnias.
>
> El individuo étnico será, de ahora en adelante, evaluado en términos de valores mercantiles. Para las familias, la escuela cuesta, y la ropa también, y los que tienen a sus hijos en las mismas escuelas tendrán los mismos intereses que defender, antes que los intereses típicamente étnicos. Modificando el espacio, el Estado reproduce de otro modo las

> relaciones étnicas. En esas condiciones se puede acelerar la destrucción física de las etnias (genocidio colonial) o limitar su transformación en clases sociales nuevas, o incluso acelerar este proceso. Esto se ha llamado, en otros lugares, política indigenista del Estado, donde se trata de lograr una interacción de las etnias y sus relaciones con el espacio llamado nacional" (Zoctizoum, 1987, p. 175).

Zoctizoum (1987) explica que la división precolonial del trabajo se realizaba por sexos y por edades, las fuerzas productivas crecían de manera limitada. El trabajo y la explotación no se concebían como medios de enriquecimiento y todo era regulado mediante la costumbre. La colonización implica una modificación del modo de trabajo en función de las nuevas clases sociales:

> "El motor será el trabajo forzado o los cultivos obligatorios. Teniendo en cuenta el espacio étnico tradicional del trabajo, se van a crear otras especies y estructuras del mismo. Por ejemplo, en África Central, el transporte en andas estará a cargo de la etnia *madja*. Como no existían medios de transporte motrices, el sistema de llevar en andas permitía a los colonos reclutar la mano de obra para el traslado de productos, incluso entre los mismos colonos. Se organizaba con los *madja* el cuerpo de transporte, por lo que las otras etnias los definían como la etnia que carga a los blancos.
>
> El cultivo de algodón estaba reservado a los *baya* de la sabana, el del café a los *mbaka* de la selva, la construcción de los nuevos caminos a los *bada* y la búsqueda de diamantes a los *karé*.
>
> Los *yakoma* se especializaron en la administración de las boutiques modernas, una parte en la artesanía moderna del vestido, los *gbadjíri* en la pesca profesional moderna, etc. Así, existía la tendencia a especializar a cada etnia en tal o cual profesión, y las etnias terminaron por definirse en función de la que les hubiera impuesto el poder colonial. Esas profesiones crearían contradicciones interétnicas así como explotación entre cada etnia según las nuevas capas sociales" (Zoctizoum, 1987, p. 176).

Zoctizoum (1987) explica de qué manera los trabajos forzados, junto a la escolarización y a las religiones (católica, protestante e islámica) desorganizan y jerarquizan a las etnias instruyendo a unos y dejando de instruir a otros:

> "Ciertas etnias, por razones de orden práctico del proceso de colonización, van a ser escolarizadas para facilitar ciertas tareas administrativas y la penetración en nuevas tierras étnicas. La escolarización va a jerarquizar a unas etnias y a crear el movimiento de rechazo a otras. [...] La escuela permite proletarizar a los miembros de las etnias, darles una conciencia nueva y común de su espacio y de su identidad común de colonizados en relación con el poder colonial y hasta neocolonial, pero al mismo tiempo permite a cada una de las etnias distinguir y reivindicar su propia identidad en relación a los diferentes poderes y las otras etnias.

> Las relaciones entre el Estado colonial y la Iglesia católica han sido muy estrechas, aunque a veces pueden notarse ciertas contradicciones. Como la administración, la escuela, etc., la religión católica y otras eran también instrumento de desorganización étnica, abandono de creencia ancestral, nueva concepción del mundo, pero esas religiones tenían también una tendencia a privilegiar tal o cual etnia porque era más débil que las otras.
>
> Cada religión, católica, protestante o musulmana, tenía tendencia a monopolizar tal o cual etnia: en consecuencia las etnias se apropiaban de las contradicciones de esas diferentes religiones. El combate entre la religión islámica y las otras se convierte en combate étnico; cada etnia se identifica con tal o cual religión que es presentada a las autoridades como la mejor. Por ejemplo, los *baya* son protestantes en su mayoría, los *madja* y los *sara* son católicos, y los *bada* principalmente musulmanes. Tal situación era propicia para crear contradicciones étnicas y dar una falsa coincidencia de su identidad a las etnias. Los estados africanos actuales han heredado esta situación y los aparatos religiosos se han vuelto, en sus manos, medios para reforzar sus poderes dividiendo o jerarquizando a las etnias" (Zoctizoum, 1987, p. 177-178).

Así, Zoctizoum denuncia con su testimonio el exotismo con el que se emprenden los estudios sobre África y cómo la colonización se ha encargado de dominar a los pueblos y de destruir sus identidades. Declara asimismo la importancia de los conocimientos ancestrales referidos a la relación de los pueblos con la tierra, no entendida como valor de cambio sino de uso. Son conocimientos que humanizan y de los cuales no solo es necesario aprender sino comprender, es decir, llevarlos a la práctica socioeducativa.

5.1.3 Celina Cossa, fundadora y líder de la Unión General de Cooperativas Agropecuarias de Maputo (Mozambique)

Celina Cossa desarrolló su labor socioeducativa en Mozambique mediante la organización, en cooperativas agrarias, de un tejido social que, partiendo de presupuestos epistemológicos locales logra transformar una situación social degradada por la guerra, en otra esperanzada.

Celina Cossa, antigua profesora de escuela primaria, nació en Mozambique. Vivió los años de la guerra que destruyó pueblos, tierras de cultivo y provocó desplazamientos masivos hacia las ciudades. Cuando en 1992 terminó la guerra hubo que levantar el país. Celina Cossa participa activamente con la creación de estructuras que hacen posible que la población campesina y los sectores más débiles de la sociedad se conviertan en la piedra angular de la vida mozambiqueña. Celina Cossa contribuyó a la organización del poder de las mujeres mediante la construcción de cooperativas que comenzaron con el cultivo de hortalizas extendiéndose, entre otras de sus actividades, a

la cría de aves de corral y a la comercialización sostenible de sus producciones (The Hunger Proyect, 1998).

Relata Yvon Poirier (2005), que al principio la iniciativa fue marginal, pero hoy en día la Unión General de Cooperativas Agropecuarias de Maputo (UGC) está reconocida a nivel nacional e internacional. Desde 2001, Celina Cossa es diputada de la asamblea del ayuntamiento de Maputo. La UGC realiza actividades de formación, ha creado centros de salud, servicios de microcréditos y una caja de ahorros y de crédito en 2004.

Comenta Celina Cossa (1999), en uno de sus artículos publicados en prensa, que:

> "Nosotras, las familias campesinas de las zonas periféricas de Maputo, capital de Mozambique, sabiendo que trabajando de manera individual nos sería más difícil vencer, nos organizamos en cooperativas de producción basadas en el sistema de ayuda mutua, autónomo y autogenerado para la consecución de nuestros objetivos.
>
> Así, en 1980 creamos la UGC-Unión General de Cooperativas Agropecuarias de Maputo para representar a nuestro movimiento y prestar servicios de apoyo, comercialización, asistencia técnica y de formación. Actualmente tenemos 185 cooperativas adheridas a la UGC, con un total de 6.000 miembros de los cuales el 95% son mujeres.
>
> Estas mujeres, a pesar de sus limitaciones técnico-profesionales, han luchado por el aumento de la producción con el fin de alimentar a sus familias y crear excedentes, contribuyendo a la lucha contra el hambre en el seno de las comunidades locales" (Cossa, 1999).

Celina Cossa (1999), explica que además de los productos de huerta su actividad se centró en la producción de pollos y huevos siendo su objetivo el de garantizar la autosuficiencia en el marcado nacional, la estabilidad de los precios y el acceso de toda la comunidad a estos productos.

La autora explica los conocimientos, las saberes y la base ética y de compromiso políticos aplicados al proceso de acción socioeducativa de desarrollo de la UGC que implica un alto componente de lucha feminista:

— Apoyo, en determinados momentos durante el desarrollo embrionario del proceso cooperativo, de organizaciones afines por medio de proyectos específicos puntuales. Prescindiendo de algunos de ellos, con la consecuente pérdida de recursos, en eras de la libertad y autonomía de la UGC.

— Desarrollo, a lo largo del tiempo, de actividades sociales complementarias para la mejora de las condiciones socioeconómicas de las afiliadas: alfabetización,

educación de adultos, formación profesional, cuidados básicos de la salud y educación formal.

— Creación de un centro de formación profesional en el que se crean decenas de cooperativas por medio de cursos de corta duración.

— Socialización del cuidado de las hijas e hijos para poder ir a trabajar: instalación de cuidados básicos para la salud, guarderías y tres escuelas (desde el sexto nivel al de técnico medio).

— Seminario (1987) con campesinos de todo el país para la creación de un órgano de representación a nivel individual y colectivo. Ello dio lugar a la creación en 1993 de la Unión Nacional de Campesinos (UNAC) a la que se integró la UGC.

La UNAC contaba en 1999 con 50.000 miembros asociados. Su objetivo fundamental es promover el crecimiento económico a partir del sector familiar campesino reforzando las organizaciones locales para el desarrollo de acciones en defensa de sus intereses. Las estrategias para lograr su objetivo se basan en la capacitación a través de la formación, intercambio de experiencias, cursos de formación, monitorización de proyectos, creación de las condiciones que capaciten para la defensa ante los casos de intento de usurpación de tierras procurando influir en las instituciones gubernamentales para que garanticen el desarrollo rural incluyendo la defensa del campesinado que conforma el 80% de la población de Mozambique.

Celina Cossa (1999) señala que:

> "A nivel de nuestras organizaciones también desarrollamos acciones en pro del desarrollo de la mujer, la familia y la sociedad. Actualmente, en la UGC, nosotras las mujeres ocupamos casi la totalidad de los puestos de liderazgo y de los cuadros de dirección de las cooperativas, las Uniones de Zona y de Presidencia del Consejo de Dirección. Esta experiencia ha inspirado a mujeres de otras partes del país. Es así que en otras provincias han comenzado también a surgir mujeres para ocupar cargos de líderes. Cabe señalar que le Consejo de Administración de la UNAC está presidido por una mujer. En la lucha por la mejora del nivel de vida familiar, nos capacitamos y nos hicimos conscientes de nuestra contribución a la transformación de la sociedad, dejando de ser elementos pasivos y tomando un papel activo en el desarrollo de nuestras comunidades en particular y, en general, en la construcción de una nueva sociedad basada en la realización personal, autosuficiencia, respeto mutuo, estabilidad social e igualdad en las relaciones de género" (Cossa, 1999, p. 53).

Aclara Celina Cossa que todo este proceso no ha sido fácil pues ha habido, a cada paso, que afrontar nuevos retos, superar crisis pero "siempre con la certeza de vencer" (Cossa, 1999, p. 53) junto al entusiasmo por la solidaridad internacional "cuyos ideales coinciden con los nuestros" (Cossa, 1999, p. 53). Pero aún se pueden ver situaciones de injusticia en las que se relega a la mujer, por esta razón se hace necesario continuar con la lucha:

> "Continuaremos trabajando juntos y haciendo todo lo posible para mejorar, mirando al futuro con serenidad y optimismo. Este es el desafío que nosotros, los cooperativistas, enfrentamos para que las generaciones futuras no nos recuerden a través de una imagen de miseria, enfermedad, hambre, una imagen que durante mucho tiempo ha representado a nuestro continente y que queremos que sólo quede como un recuerdo del pasado" (Cossa, 1999, p. 53).

Celina Cossa habla sobre la indignidad del colonialismo al recibir el Premio de África de Liderazgo para el fin Sustentable del Hambre, otorgado por la organización The Hunger Project:

> "Crecimos con la indignidad del sistema colonial en el que todo: la tierra, la educación, el conocimiento, los medios de producción, era propiedad de los colonos. Hemos crecido en una sociedad en la que la discriminación social, racial, religiosa y de género fue el régimen dominante.
>
> Es en contra de todas estas circunstancias por lo que luchábamos. Y nuestra forma de lucha era a través de la producción. Ya que no mandamos en tecnología, nos hemos comprometido a la formación y la alfabetización. Mediante la producción, hemos aprendido. Al aprender, produjimos más y produjimos mejor. Y así nos liberamos de los complejos del pasado.
>
> Nos dedicamos a la lucha por el sector más vulnerable de la sociedad: las mujeres y los niños que componen la mayoría de la población. Es por la emancipación y la dignidad de la mujer y para el futuro seguro de nuestros hijos que desarrollamos nuestro trabajo en la Unión General de Cooperativas de Maputo" (The Hunger Project, 1998).

Pero la lucha contrahegemónica continúa. En la página web de la UNAC[10] puede leerse la Declaración del Encuentro de Campesinos africanos unidos contra las corporaciones transnacionales[11], celebrado el 20 de febrero de 2015 en Maputo, Mozambique.

[10] Página web de la UNAC: http://www.unac.org.mz/

[11] Pido disculpas en el caso de haber cometido alguna imprecisión ya que el documento original se encuentra redactado en portugués y he procedido a su traducción. El documento original puede consultarse en el enlace que figura en la bibliografía del presente trabajo.

De dicha Declaración se ofrecen algunos pasajes:

> "Nosotros, más de 40 campesinos, hombres y mujeres, de Mozambique, África del Sur, Zimbabué, Tanzania, Costa de Marfil [nos hemos reunido] para debatir el estado del poder corporativo y cómo este puede afectar a nuestras vidas como agricultores y trabajadores rurales.
>
> Hemos aprendido cómo las corporaciones transnacionales destruyen la dignidad humana y lo destructivas que están siendo para la Madre Tierra. Nosotros conocemos la intención corporativa de eliminar al campesinado Africano en favor de la agricultura industrial que promueve la monocultura intensiva para producir mercaderías para la exportación.
>
> Como miembros del Movimiento Internacional de Campesinos, La Vía Campesina, estamos articulados en solidaridad con los más de un millón de campesinos y campesinas del mundo ahora que, como nosotros, tienen la responsabilidad de alimentar a los Pueblos. Nosotros tenemos el derecho de continuar siendo campesinos y agricultores familiares. Nosotros cuidamos de las semillas, que son Vida, y para nosotros el acto de producir comida es un acto de amor. El Pueblo africano depende de nosotros, y nosotros rehusamos desaparecer.
>
> Nos negamos a ser transformados en trabajadores rurales de las corporaciones. Tenemos orgullo de ser agricultores. !Nuestro conocimiento tiene valor, nuestras semillas son esenciales para la humanidad, y nuestro continente no está a la venta!
>
> Nosotros demandamos cambios en las políticas públicas que defiendan a los pequeños productores de nuestros países, ya que ellos son el único sector que garantiza la soberanía alimentaria, además de resolver la crisis alimentaria que afecta a nuestras naciones y a África como un todo. [...]
>
> ¡Globalizaremos la Lucha, Globalizaremos la Esperanza!" (UNAC, 2015).

Desde los testimonios de la esperanzadora experiencia llevada a cabo por Celina Cossa en 1988 hasta la Declaración del Encuentro de los Campesinos africanos realizadas en 2015 se percibe la lucha sin tregua del pueblo de Mozambique por liberarse de los tentáculos del colonialismo y del capitalismo. Estos testimonios revelan cómo únicamente desde una acción social y educativa, desde las bases de la sociedad pueden transformarse las condiciones de vida. Cómo el pueblo es capaz de asumir esta responsabilidad histórica en defensa del bien común y cómo defiende sus saberes y conocimientos, que pueden manejar libremente y hacer partícipe de ellos a las bases sociales.

5.1.4 El Quilombo, un paradigma vivo

En este apartado se hablará sobre el Quilombo como institución transcultural africana, como espacio heterogéneo atravesado de diversas identidades, culturas y pueblos. Esta institución fue utilizada también, como se verá más adelante, en las luchas contra la colonización y contra la esclavitud. El quilombo se presenta como paradigma vivo, fuente de saberes, conocimientos y prácticas liberadoras que emergen desde las epistemologías del sur. Apoya nuestra propuesta la idea de que su influencia puede encontrarse en la emergencia de movimientos socioeducativos cuyos principios organizativos observan en él paralelismos fundamentales.

Pensamos, asimismo, que una institución claramente hegemónica, como es el *Diccionario de la RAE*, declara al quilombo como inexistente. En este sentido, la aplicación de la sociología de las ausencias nos ha llevado a esta conclusión al descubrir los significados y acepciones que este diccionario atribuye a quilombo: 1ª: prostíbulo; 2ª: lío, barullo, gresca, desorden; 3ª: lugar apartado y de difícil acceso, andurrial.

Kabengele Munanga[12], nacido en la República Democrática del Congo en el año 1942, es doctor en Antropología Social por la Universidade de Sâo Paulo, Brasil. Munanga es una figura de gran relevancia en el área de Antropología Social y Cultural.

Entre los numerosos libros y artículos que Munanga ha sacado a la luz se encuentra el titulado *Origen histórico del quilombo en África,* publicado en 1996 en la revista *América Negra.* En él esboza una breve nota lingüística en la que introduce *kilómbo* como palabra de una de las lenguas bantúes. Señala que la literatura etnográfica suele prescindir de determinados elementos lingüísticos, lo que implica confundir los nombres de los pueblos con los de sus lenguas, que conservando el mismo radical, tienen distinto prefijo clasificador: “pueblo bakongo, lengua kikongo; pueblo mbundu, lengua kimbundu; pueblo lunda, lengua kalunda; pueblo ovimbundu, lengua umbundu” (Munanga, 1996. p. 11).

Explica Munanga (1996) que la presencia del quilombo en Brasil se relaciona con los grupos de los pueblos bantúes que fueron llevados a Brasil y allí esclavizados: lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala …, procedentes de los territorios entre Angola

[12] Una más amplia información sobre la biografía del profesor Kabengele Munanga puede obtenerse del currículum personal publicado en la Universidade do Sâo Paulo y del blogspot umnegro (ver bibliografía).

y Zaire. Quilombo, palabra de origen mbundu, se trata de una institución sociopolítica y militar que posee dilatada historia entre los grupos bantúes ya nombrados, plagada de conflictos, escisiones, migraciones, alianzas. Bantú, "que hoy designa un área geográfica continua y un complejo cultural específico dentro del África negra, es una palabra heredada de los estudios lingüísticos occidentales" (Munanga, 1996, p. 12). Según estos lingüistas, hace dos mil años hubo una expansión bantú desde el centro de Nigeria hacia el sur y el este de África que habría sido ayudada por el conocimiento de la fundición ya que con las herramientas de hierro se abrirían camino a través de la selva ecuatorial. Estos lingüistas ofrecen tesis que no son apoyadas por ninguna prueba arqueológica.

La tradición oral, explica Munanga (1996), continúa siendo fuente de información histórica del África negra. Así, relata que a finales del siglo XVI el imperio del pueblo Luba fue gobernado por Kalala Ilunga Mbidi cuya muerte implicó conflictos de sucesión al trono entre sus hijos. Kimbinda Ilunga, uno de los perdedores, partió con un grupo en busca de nuevos territorios. El rey de uno de ellos, los lunda, acababa de morir siendo sucedido por su hija, la reina Rweej que pidió en matrimonio a Kimbinda Ilunga. El matrimonio supuso la transferencia de poder a un príncipe extranjero lo que implicó el descontento y la generación de un movimiento migratorio liderado por Kinguli, hermano de la reina, que partió hacia el oeste.

> "El quilombo maduro es una institución transcultural que recibió contribuciones de diversas culturas: lunda, imbangala, mbundu, kongo, ovimbundu, etc. Los ovimbundu contribuirían con la estructura centralizada de sus campos de iniciación, campos que aún hoy se encuentran entre los mbundu y cokwe de Angola central y occidental. […] Los imbangala o jaba tuvieron un papel notable en la formación del kilombo maduro. Los seguidores de Kinguli, de origen lunda, rechazaron su liderazgo, considerándolo muy opresivo y adoptaron como nuevo aliado a la sociedad guerrera de iniciación quilombo, traída por los imbangala" (Munanga, 1996, p.14, 15).

El modelo de quilombo, señala Munanga (1996), se origina en los pueblos del sur de la selva ecuatorial caracterizados por sus migraciones y mestizajes biológicos y culturales. Estos pueblos realizan una agricultura itinerante que implica el reposo de la tierra durante largos períodos de barbecho. Cultivan especies procedentes de América como el millo, introducido en África entre 1548 y 1583, y la mandioca, introducida alrededor de 1600, así como especies de origen africano como el sorgo y la palmera, y especies de origen asiático como el banano y el ñame. La rafia o vino de palma junto a la cerveza de

millo y de sorgo son las bebidas alcohólicas más difundidas. Como animales domésticos tienen gallinas y cabras; en los siglos XVIII y XIX se introducen patos y cerdos. En los márgenes de ríos y lagos se asientan comunidades de pescadores.

Por lo que respecta a la organización social, los pueblos de África central:

> "practican el sistema de parentesco matrilineal, en relación a la descendencia, estrato social, sucesión y herencia. El matrimonio con parientes consanguíneos está prohibido, salvo entre compañeros obligatorios o preferenciales, generalmente primos cruzados. El matrimonio implica siempre transferencia de bienes matrimoniales (dote) y prestaciones de servicios en beneficio de la familia de la novia. La residencia de la pareja generalmente es virilocal, aun en las sociedades matrilineales. Aunque la descendencia y los linajes constituidos sean matrilineales, la autoridad siempre se halla en manos de los hombres no de las mujeres.
>
> La aldea constituye la menor unidad territorial y, por lo tanto, es la piedra angular de la estructura política. Puede componerse de uno o más linajes. El conjunto de aldeas forma la jefatura, encabezada por un rey perteneciente al linaje jefe, generalmente el más viejo de todos. El rey simboliza la jefatura y tiene obligaciones religiosas. Su poder no es absoluto, pues es contrabalanceado por el consejo compuesto por los jefes de aldeas, jefes de linajes y otros notables de la corte" (Munanga, 1996, p. 16).

Concluye Munanga (1996), explicando que en Brasil, Zumbi, líder del Quilombo de los Palmares, fue muerto casi a finales del siglo XVII y que en los siglos XVI y XVII también tuvo lugar la formación de la institución del *kilombo* en el "área cultural Bantú" (Munanga, 1996, p. 18). Es, pues, el quilombo brasileño una copia del africano que fue reconstruido por las personas esclavizadas para oponerse a la opresión de otra estructura política esclavizadora:

> "[...] Esclavizados, rebeldes, se organizaban para huir de las poblaciones y plantaciones y ocupaban lugares de territorios brasileños despoblados, generalmente de difícil acceso. Imitando el modelo africano, transformaron esos territorios en una especie de campo de iniciación a la resistencia, campos abiertos a todos los oprimidos de la sociedad (negros, indios y blancos), prefigurando un modelo de democracia pluriracial que Brasil aún está buscando. No se puede negar la presencia, en la lideración de estos movimientos de fuga organizada, de individuos esclavizados oriundos de la región bantú, en especial de Angola, donde se desarrolló el quilombo. Pienso que el quilombo a pesar de ser un modelo bantú, al unir africanos de otras áreas culturales y otros descontentos no africanos, recibió influencias diversas. De ahí su carácter transcultural. De hecho, la transculturación me parece un hecho fundamental de la cultura afrobrasilera.

> La 'pureza' de las culturas nago y bantú es una preocupación de algunos investigadores y no tiene nada que ver con las prácticas y estrategias de quienes nos legaran la llamada cultura negra en el Brasil. En efecto, los esclavizados africanos y sus descendientes nunca cayeron presos de los modelos ideológicos excluyentes. Sus prácticas y estrategias se desarrollaron dentro de un modelo transcultural, con el objetivo de formar identidades personales ricas y estables que no podían estructurarse únicamente dentro de los límites de su cultura. Tuvieron una apertura externa de doble sentido. Dieron y recibieron afluencias culturales de otras comunidades. Sin exponer su existencia en cuanto cultura distinta y sin dejar de respetar lo que había de común entre ellos como seres humanos. Veían la formación de identidades abiertas, producidas por la comunicación incesante con el otro, y no de identidades cerradas, generadas por barricadas culturales que excluyen al otro [...]. Necesitamos este ejemplo de unión legado por la República de Palmares para superar y erradicar el racismo y sus reflejos" (Munanga, 1996, p. 18,19).

Por las razones expresadas por Munanga, el quilombo se muestra como un paradigma vivo, que revela, en el ámbito de las epistemologías del sur, la producción de un conocimiento válido que muestra prácticas sociales y pedagógicas de grupos que han sufrido las injusticias provocadas por el colonialismo, como es el caso de las personas que fueron esclavizadas, en su intento de superarlo y minimizarlo. Así, las prácticas sociales generadas por el quilombo se caracterizan por su transculturalidad, es decir, por el dar y recibir en un intercambio entre culturas, sin por ello exponer sus identidades culturales, ni tampoco lo que de común existe entre las personas como seres humanos.

5.1.5 La corresponsabilidad histórica: motor sustantivo en la acción socioeducativa liberadora

La ineludible presencia del testimonio de Aimé Césaire en el presente trabajo obedece a su lucha antirracista, anticapitalista y anticolonial que deja patente la necesidad —en el pensar y hacer pedagogías desde las epistemologías del sur— de asumir una corresponsabilidad histórica respecto de los acontecimientos vividos por gran parte de la humanidad pero solo sufrido por una parte de ella. Vivido por esclavizados y esclavizadores, por explotados y explotadores, por colonizados y colonizadores; pero siempre los primeros fueron los oprimidos, los que sufren y los segundos los opresores, los que ejercen la violencia que provoca tamaño sufrimiento. Pienso que esta es la comprensión que ofrece Césaire y que será el motor sustantivo de las acciones sociales y educativas requeridas para transformar este injusto "orden" social.

Aimé Césaire (1913-2008), político, historiador, poeta, dramaturgo, nacido en la Martinica, es el fundador del movimiento de la negritud. Fue, como se ha dicho, luchador antirracista, anticapitalista, anticolonial. Uno de los personajes más importantes del siglo XX en la denuncia y crítica del eurocentrismo y del arrogado universalismo occidental. Por esta razón, ha sido un autor durante años acallado. Ahora resurge con fuerza en medio de esta sorda revolución, que nace desde abajo y la izquierda y que se propaga velozmente por muchas de las regiones del planeta Tierra.

Es necesario escuchar a Aimé Césaire para comprender y así poder asumir una corresponsabilidad histórica que impregne todas nuestras acciones educativas y sociales para poder transitar el lugar común que posibilite el encuentro de la humanidad consigo misma.

Considero que es necesario comprender las bases sobre las que se erige y yergue la losa que pesa sobre el pueblo, que mata, viola, asesina, acogota, excluye. La losa que, como nos muestra Césaire, nace de la hegemonía de mentes enfermas y ávidas de poder y de la indolencia de quienes se obstinan en permanecer con los ojos vendados entre algodonosas voces huecas, parlanchinas y preponderantes en una academia que se limita a farfullar ante el origen de esta inhumana y aberrante injusticia crónica.

5.1.5.1 Discurso sobre el colonialismo

El testimonio que de Aimé Césaire (2006) se ofrece, comienza con fragmentos de su *Discurso sobre el Colonialismo* —escrito en 1950—, en el que habla de una Europa "moral y espiritualmente indefendible":

> "Una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento es una civilización decadente.
>
> Una civilización que escoge cerrar los ojos ante sus problemas más cruciales es una civilización herida.
>
> Una civilización que le hace trampas a sus principios es una civilización moribunda.
>
> El hecho es que la civilización llamada 'europea', la civilización 'occidental', tal como ha sido moldeada por dos siglos de régimen burgués, es incapaz de resolver los dos principales problemas que su existencia ha originado: el problema del proletariado y el problema colonial. Esta Europa, citada ante el tribunal de la 'razón' y ante el tribunal de la 'conciencia', no puede justificarse; y se refugia cada vez más en una hipocresía aún más odiosa porque tiene cada vez menos probabilidades de engañar.
>
> [...]
>
> Y hoy resulta que no son sólo las masas europeas quienes incriminan, sino que el acta de acusación es, en el plano mundial, levantada por

> decenas y decenas de millones de hombres que desde el fondo de la esclavitud se erigen como jueces" (Césaire, 2006, p. 13).

Césaire (2006) nos explica qué es la colonización:

> "Eso significa que lo esencial aquí es ver claro y pensar claro, entender atrevidamente, responder claro a la inocente pregunta inicial: ¿qué es, en su principio, la colonización? Reconocer que esta no es evangelización, ni empresa filantrópica, ni voluntad de hacer retroceder las fronteras de la ignorancia, de la enfermedad, de la tiranía; ni expansión de *Dios*, ni extensión del *Derecho*; admitir de una vez por todas, sin voluntad de chistar por las consecuencias, que en la colonización el gesto decisivo es el del aventurero y el del pirata, el del tendero a lo grande y el del armador, el del buscador de oro y el del comerciante, el del apetito y el de la fuerza, con la maléfica sombra proyectada desde atrás por una forma de civilización que en un momento de su historia se siente obligada, endógenamente, a extender la competencia de sus economías antagónicas a escala mundial.
> "[...] la distancia de la colonización a la civilización es infinita, que de todas las expediciones coloniales acumuladas, de todos los estatutos coloniales elaborados, de todas las circulares ministeriales expedidas, no se podría rescatar un solo valor humano" (Césaire, 2006, p. 14).

Césaire (2006) explica cómo la colonización embrutece y desciviliza al colonizador, lo degrada despertando en él el afán de riquezas, el odio y la violencia cruel y desmedida contra sus semejantes. En este acto la humanidad experimenta una "regresión universal". Señala, además, de qué manera la propia burguesía europea, hacedora de toda esta barbarie, recibe el golpe que ella misma antes ha propinado con plena impunidad: el nazismo. Del que antes de ser víctimas fueron sus cómplices y responsables:

> "Sí, valdría la pena estudiar, clínicamente, con detalle, las formas de actuar de Hitler y del hitlerismo, y revelarle al muy distinguido, muy humanista, muy cristiano burgués del siglo XX, que lleva consigo un Hitler y que lo ignora, que Hitler lo habita, que Hitler es su demonio, que, si lo vitupera, es por falta de lógica, y que en el fondo lo que no le perdona a Hitler no es el crimen en sí, el crimen contra el hombre, no es la humillación del hombre en sí, sino el crimen contra el hombre blanco, es la humillación del hombre blanco, y haber aplicado en Europa procedimientos colonialistas que hasta ahora solo concernían a los árabes de Argelia, a los coolies de la India y a los negros de África" (Césaire, 2006, p. 15).

Reprocha Césaire (2006) al "pseudohumanismo" europeo la violación continua de los derechos humanos y su concepción groseramente racista. Desvela la falta de valores del

capitalismo y explica cómo dentro de cada capitalista de esta especie hay escondido un Hitler "deseoso de perpeturarse". Césaire cita una frase de Hitler:

> '"Nosotros aspiramos no a la igualdad sino a la dominación. El país de raza extranjera deberá convertirse en un país de siervos, de jornaleros agrícolas o de trabajadores industriales. No se trata de suprimir las desigualdades entre los hombres, sino de ampliarlas y hacer de ellas una ley.'" (Césaire, 2006, p. 13).

Césarire fundamenta cabalmente su discurso citando a varios autores europeos del siglo XIX, entre ellos al "humanista occidental", Renan[13], al científico Lapouge[14]:

> '"Desde el punto de vista de la selección, percibiría como vergonzoso el amplio desarrollo numérico de los elementos amarillos y negros que serian de difícil eliminación. Si, no obstante, la sociedad futura se organiza sobre una base dualista, *con una clase dirigente dolico-rubia y una clase de raza inferior confinada en la mano de obra más tosca, es posible que este último papel le incumba a los elementos amarillos y negros.* En este caso, por lo demás, estos no serían un estorbo sino una ventaja para los dolico-rubios [...] *No hay que olvidar que* [la esclavitud] *no tiene nada más anormal que la domesticación del caballo o del buey*. Es posible entonces que esta reaparezca en el futuro bajo cualquier forma. Esto se producirá incluso probablemente de manera inevitable, si la solución simplista no interviene: una sola raza superior, nivelada por selección'" (Césaire, 2006, p. 24).

Cita, asimismo, al escritor Faguet[15]:

> '"El bárbaro es, después de todo, de la misma raza que el romano y que el griego. Es un primo. El amarillo, el negro, no son de ninguna manera nuestros primos. Aquí hay una verdadera diferencia, una verdadera distancia, y muy grande, *etnol6gica. Después de todo, la civilización nunca fue hecha hasta el presente sino por blancos* [...] Europa, convertida en amarilla, sería seguramente una regresión, un nuevo periodo de oscurantismo y confusión, es decir, una segunda Edad Media'" (Césaire, 2006, p. 24).

Césarire (2006) se pregunta quién se indigna o protesta por todo lo anteriormente dicho respondiéndose que *nadie* lo ha hecho, ninguno de los religiosos, escritores o

---

[13] Joseph Ernest Renan (1823-1892) fue un escritor, filólogo, filósofo e historiador francés (Wikipedia, 2015).

[14] Georges Vacher de Lapuge (1854-1936) fue un antropólogo francés y un teórico de la eugenesia y el racismo (Wikipedia, 2015).

[15] Émile Faguet (1847-1916) fue un ensayista y crítico literario francés elegido miembro de la Academia Francesa en 1903 (Wikipedia, 2015).

académicos autorizados. Estos "humanistas europeos" afirman que la "providencia" se encuentra de su parte y que no debe permitirse que los pueblos "salvajes" desperdicien las riquezas, ya que Dios ha confiado a los euroccidentales "la misión de ponerlas al servicio del bien de todos" (Césaire, 2006, p. 17). Nadie coloniza inocentemente.

Aimé Césaire (2006) explica cómo la colonización cambia a las personas que en ella toman parte, deshumanizándolas, ya que al acostumbrarse al ver a los otros como a "bestias", ellas mismas se transforman en "bestia". Quienes así se comportaban, no tenían reparos en enorgullecerse públicamente de ello.

Césaire (2006) critica abiertamente el concepto de civilización impuesto por la colonización, defendiendo las civilizaciones que se han desarrollado al margen de la hegemónica occidental. Así, las describe como sociedades esperanzadas:

> "Eran sociedades comunitarias, nunca de todos para algunos pocos.
> Eran sociedades no solo antecapitalistas, como se ha dicho, sino también *anticapitalistas*.
> Eran sociedades democráticas, siempre.
> Eran sociedades cooperativas, sociedades fraternales.
> Yo hago la apología sistemática de las sociedades destruidas por el imperialismo.
> Ellas eran el hecho, ellas no tenían ninguna pretensión de ser la idea; no eran, pese a sus defectos, ni detestables ni condenables. Se contentaban con ser. Ni la palabra *derrota* ni la palabra *avatar* tenían sentido frente a ellas. Conservaban, intacta, la esperanza" (Césaire, 2006, p. 21).

Césaire (2006), en su *Discurso sobre la colonización*, también quiere hablar de los negros. Habla de los bronces de Benin, de la escultura shongo, de la música africana y de lo que dijeron sobre África algunos de los exploradores que fueron a este continente como d'Elbée, Marchais, Pigafetta. De Frobenius[16], cita:

> "'¡Civilizados basta el tuétano! La idea del *negro* bárbaro es una invención europea'" (Césaire, 2006, p. 26).

Césaire (2006) explica, además, que Cheikh Anta Diop[17] en su libro *Nations nègres et Culture*, escrito en 1955, señala que Heródoto afirma que los egipcios eran en un inicio una colonia etíope y que Diodoro de Sicilia confirma su testimonio ofreciendo un retrato de los etíopes: "*Plerique omnes* -para citar la traducción latina- *nigro sunt*

[16] Leo Viktor Frobenius (1873-1938) fue un etnólogo y arqueólogo alemán estudioso de las civilizaciones y culturas africanas (Wikipedia, 2015).
[17] Cheikh Anta Diop (1923-1986) fue un historiador, antropólogo, físico nuclear y político senegalés (Wikipedia, 2013).

colore, facie sima, crispis capilis, libro III, § 8" (Césaire (2006) cita a Cheikh Anta Diop (1955), p. 28). A pesar de ello todos los "sabios" occidentales siguen empeñados en arrebatar Egipto a África.

Así proclama Césaire, contra los que fueron serviles con el colonialismo:

> "Así pues, camarada, serán tus enemigos -con altura, lucidez y de manera consecuente- no solo gobernadores sádicos y prefectos torturadores, no solo colonos flageladores y banqueros golosos, no solo políticos lamecheques y magistrados vendidos, sino igualmente, y por la misma razón, periodistas acerbos, académicos cotudos y acaudalados de estupideces, etnógrafos metafísicos y expertos en los dogones, teólogos extravagantes y belgas, intelectuales parlanchines y hediondos que se creen descendientes de Nietzsche o hijos de los siete pares de Francia caídos de no sé qué Pléyade, los paternalistas, los besuqueadores, los corruptores, los que dan golpecitos en la espalda, los amantes del exotismo, los divisores, los sociólogos agrarios, los embaucadores, los mistificadores, los babosos, los liantes y, de una manera general, todos aquellos que, desempeñando su papel en la sórdida división del trabajo para la defensa de la sociedad occidental y burguesa, intentan de distinta manera, y por diversión infame, desagregar las fuerzas del progreso -con el riesgo de negar la posibilidad misma del progreso-, secuaces todos del capitalismo, representantes todos declarados o vergonzosos del colonialismo saqueador, responsables todos, detestables todos, negreros todos, deudores todos de ahora en adelante de la agresividad revolucionaria.
>
> Y bárreme a todos los ofuscadores, todos los inventores de subterfugios, todos los charlatanes mistificadores, todos los manipuladores de jerigonza. Y no trates de saber si estos señores obran personalmente de buena o de mala fe; si son personalmente bien o mal intencionados; si son personalmente, es decir, en su conciencia intima de Pedro o Pablo, colonialistas o no; lo esencial es que su aleatoria buena fe subjetiva no tiene nada que ver con el alcance objetivo y social del trabajo sucio que hacen como perros guardianes del colonialismo" (Césaire, 2006, p. 26-27).

Desde lo social y desde lo educativo, mediante la pedagogía de las epistemologías del sur, se pueden llegar a configurar voluntades libres que, ayudadas de los testimonios que muestren y evidencien estas injustas realidades se logre expulsar el opresor, al Hitler que, de no ser conscientes, pudiera residir y crecer en nuestro interior. Al aceptar estos testimonios, también con ellos se acogen las voces que por el camino fueron silenciadas. Los millones de personas que por estas injustas causas han muerto, y los millones y millones que siguen sufriendo. Testimonios como testigos de quienes fueron silenciados por la violencia y la opresión. Porque, como manifiesta Santos (2011), las epistemologías del sur no corresponden a un Sur geográfico, aunque éste haya sido el más castigado, sino al sur de quienes sufren la opresión, de quienes la comprenden.

5.1.5.2 El movimiento de la negritud

Césaire, en el *Discurso sobre la negritud* pronunciado en la Primera Conferencia Hemisférica de los Pueblos Negros de la Diáspora, que se celebró en la Universidad de Florida en Miami en 1987, define el concepto de *negritud.* Manifiesta que no siempre le gusta utilizar la palabra negritud aunque haya sido él, junto a otras personas, quien la hubiera inventado. Asegura que este concepto va más allá de lo "biológico inmediato", haciendo referencia más a la caracterización de las experiencias vividas: "es una de las formas históricas de la condición impuesta al hombre" (Césaire, 2006, p. 86).

> "Es cierto que nosotros constituimos una comunidad, pero una comunidad de un tipo muy particular, reconocible en lo que es, en lo que ha sido, reconocible en todo caso en que ella se ha constituido en comunidad: en primer lugar, una comunidad de opresión experimentada, una comunidad de exclusión impuesta, una comunidad de profunda discriminación. Por supuesto, y ello va en su honor, comunidad también de resistencia continua, de lucha obstinada por la libertad y de indomable esperanza.
>
> [...]
>
> La negritud, en mi opinión no es una filosofía.
>
> La negritud no es una metafísica.
>
> La negritud no es un pretencioso concepto del universo.
>
> Es una manera de vivir la historia dentro de la historia: la historia de una comunidad cuya experiencia se manifiesta, a decir verdad, singular con sus deportaciones, sus transferencias de hombres de un continente a otro, los recuerdos de creencias lejanas, sus restos de culturas asesinadas.
>
> [...] Pero la negritud no es únicamente pasiva. No pertenece al orden de padecer y sufrir.
>
> No es ni un patetismo ni un dolorismo.
>
> La negritud resulta de una actitud activa y ofensiva del espíritu.
>
> Es sobresalto, y sobresalto de dignidad.
>
> Es rechazo, quiero decir rechazo de la opresión.
>
> Es combate, es decir, combate contra la desigualdad.
>
> Es también revuelta. [...]
>
> [...] Nuestro compromiso tiene sólo sentido si se trata de un reenraizamiento, esto es cierto, pero también de una expansión, de una superación y de la conquista de una nueva y más amplia fraternidad" (Césaire, 2006, p. 86-91).

Las palabras de Césaire evidencian cómo los jerarquizantes modelos culturales, económicos, políticos y sociales de la colonialidad y del capitalismo son los encargados de destruir conocimientos ancestrales y obstaculizar prácticas sociales esperanzadas, de vaciar de contenido y modelar las conciencias, de fagocitar iniciativas que persiguen el bien común y la unidad, de aplastar a pueblos enteros y movimientos que se rebelan y se les oponen. Los testimonios de Aimé Césaire, de la misma manera, muestran la

necesidad de llevar a la práctica los instrumentos de que disponen las epistemologías del sur con el fin de crear, recrear, recuperar, compartir y comprender no solo los conocimientos, saberes y prácticas de quienes son sistemáticamente oprimidos, sino también su lucha, para, en una lucha global y solidaria, desde la educación y la acción social, política y éticamente comprometidas, reforzar las acciones que se están llevando a cabo para transformar esta realidad, con la esperanza de poder hacer un mundo en el que quepan muchos mundos.

5.1.6 Acabar con el *apartheid* mediático

Los media, en manos de quienes oprimen, se convierten en instrumentos de opresión y de violencia, imponen el *apartheid* mediático. Esta es una realidad que he podido comprender desde las epistemologías del sur, posicionándome en ellas, experimentando su praxis, intentando recuperar y valorando los conocimientos y prácticas sociales de quienes han sufrido y sufrimos las injusticias y atrocidades causadas por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado.

Así, se trata de "Poner en boga la temática africana y acabar con el *apartheid* mediático". Es lo que reclama Abuy Nfubea[18] como objetivo del I Congreso Internacional de Prensa Ibero Africana, celebrado en Madrid en mayo de 2015.

Abuy Nfubea, es video-entrevistado en enero de 2015 por *La Oveja Roja*[19]. En esta vídeo-entrevista, Nfubea declara:

— Con la llegada de la democracia a España se borran todas las relaciones con los negros. Se genera un nuevo imaginario y una nueva epistemología de sí misma empezando por la negación de España como una sociedad diversa. Se construye el mito de Europa, el mito de una sociedad blanca y homogénea. Este imaginario se elabora mediante los elementos de legitimación del Estado que son los medios de comunicación, pero principalmente el sistema educativo.

— Los sistemas educativos proyectan una España europea, más cerca de Noruega y de Suecia que de Marruecos, de Guinea Ecuatorial, de Colombia o de Ecuador.

[18] Abuy Nfubea es Director del Departamento de África de la Fundación Ciencias de la Documentación.

[19] "La Oveja Roja es un proyecto nacido de azares, encuentros y desencuentros. [...] Queríamos apoyar la difusión de los análisis críticos que tanto necesitamos para construir un mundo con el que queramos soñar. Queríamos resistir y nos pusimos a crear" (La Oveja Roja, s. f.).

— Esta proyección incide principalmente sobre los negros. El quinto centenario se celebra como un encuentro entre dos pueblos y no tres —negros, indios y blancos—. Los negros fueron los que construyeron todo el imperio español en América.

— Los negros fueron excluidos del concepto de la Memoria durante el año 1992, desde el sistema político, desde la educación, desde las instituciones.

— Se proyecta y se crea una idea en la sociedad de que los negros son nuevos y vienen en pateras, vienen de otra galaxia y no tienen nada que ver con la tradición cultural española. Así, desde los años 80 a los 90 se crea en España un caldo de cultivo racista. Hay cuatro generaciones de españoles que ignoran que en las cortes españolas hubo hombres negros, saharauis, de Juby, etc. Esto se ignora porque el propio sistema y las propias instituciones lo han dictaminado de esta manera. Y por esta razón, los jóvenes piensan que el origen y la génesis de la sociedad española es Ángela Merkel, es Prodi, es una serie de personas que el cine, la cultura, la educación y los media se han preocupado de hacer que esto sea así. Se eliminó a los negros de los estudios, de la cultura popular, hasta conseguir que la única imagen que se tenga de los negros son las pateras.

— La cuestión de la Memoria histórica comienza con la ley de Reparación que se hizo con el gobierno de Suárez: se abrió un proceso extraordinario, con la aprobación de un decreto ley, para que los españoles originarios de las colonias recuperaran su nacionalidad española. Fue un proceso extraordinario de participación administrativa. Ningún gobierno socialista actualizó este decreto ley y, a partir del 91, ciertos movimientos sociales comienzan a cuestionar la idea de eurocentricidad y de supremacía blanca que los gobiernos socialistas han querido imponer a España argumentando que hablar de negros, hablar de gitanos, hablar de moros o hablar de diversidad es franquismo; que la modernidad es que todos seamos blancos y los negros que no pueden ser blancos es que no se integran.

— En 2003 con el movimiento Panafricanista se consigue la ley de igualdad de trato, origen racial y étnico[20].

[20] Se trata de la Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social.

— A partir de 2004 hay un salto cualitativo. España genera el primer marco legislativo de relación con los negros en América Latina —Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008—. Se obliga al estado español a romper la doctrina de Bartolomé de las Casas reconociendo que en América Latina hay más negros que indios y que se requiere una relación específica con ellos producto de la historia.

— La ley de Memoria histórica excluye a los negros olvidando que también participaron en la guerra civil española, ya sea al lado de la República o contra ella. Hay muchas calles y plazas en España cuyos rótulos recogen nombres de esclavistas[21].

— Actualmente se ha conseguido visibilizar la cuestión negra en España, fruto de ello mucha élite negra ha conseguido tener un espacio en la sociedad. Pero con el argumento de la crisis se han ido cerrando todos los mecanismos creados produciendo el paso a estatus dependientes como el tutelaje. El tutelaje es una estructura clientelar creada por el Estado, un tejido de ONG blancas que se ponen a trabajar en nombre de los negros y, a consecuencia de ello, las organizaciones negras se empobrecen. La gente acaba dejando de luchar por lo suyo para volver al tutelaje, para volver al sistema colonial.

— En 2011 se inicia el Parlamento Negro de España[22]. Es un órgano que trata de dar continuidad al trabajo.

— En 1812 se excluyó a los negros de la posibilidad de votar, a pesar de que se les reconocía como españoles, para evitar que pudieran tener alcaldías. Doscientos años después se aprueba la PNL[23] pero todos los grupos políticos se han desentendido.

[21] Entre otros esclavistas españoles, según señala Nyarai (2015), se encuentra el rey Borbón, Carlos III, que tenía 3.000 personas esclavizadas y fue el firmante del Tratado de San Ildefonso de 1777, entre España y Portugal. Dicho tratado establece en su Artículo XIX que: "[...] Asimismo, consistiendo las riquezas de aquel país en los esclavos que trabajan en su agricultura, convendrán los propios Gobernadores en el modo de entregarlos mutuamente en caso de fuga, sin que por pasar a diverso dominio consigan libertad, y si solo la protección, para que no padezcan castigo violento si no lo tuvieren merecido por otro crimen" (Data DIP, 2015).

[22] El Parlamento Negro de España "es la legislatura unicameral de la comunidad africana. Está formado por 100 diputados, elegidos cada cuatro años de entre quienes integran el movimiento Panafricanista. Tiene sus antecedentes en el Alto Consejo de 2008 y su presidente es el doctor Marcelino Bondjale" (Parlamento Negro de España, 2015).

[23] La PNL, *Proposición no de Ley sobre Memoria de la esclavitud, reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y de afrodescendientes en España*, fue aprobada por el Congreso español el

Continúa en la página siguiente

— En España hay ciertas provincias y comunidades autónomas cuyas estructuras económicas, políticas y de gobierno se generaron básicamente con el tráfico de esclavos. Este es el caso del País Vasco y de Cataluña, y de una serie de familias como es la del propio eurodiputado del Partido Popular, Vidal Cuadras, que se enriquecieron con la venta de esclavos. El Estado no ha obligado a estas instituciones a crear un marco de responsabilidad social corporativa con la comunidad negra.

— En este momento se está trabajando en el marco del proyecto panafricanista que es la corriente que trabaja a nivel europeo el tema de la reparación. Al mismo tiempo se intenta que los gobiernos africanos y la élite negra sean mucho más conscientes de ayudar a su propia gente. Porque intelectuales, deportistas, músicos negros, han sido muy irresponsables en todo este proceso.

El testimonio de Abuy Nfubea muestra su experiencia en la globalidad de una experiencia común que necesariamente ha de asumir el ineludible compromiso ético y político de la corresponsabilidad. Corresponsabilidad que Césaire tan claramente nos hace comprender. Dicho compromiso ha de encontrar, como campo de praxis y reflexión, el de la educación y el de la acción social. Uno de cuyos principales propósitos entiendo que ha de ser el de poder participar en la construcción de un mundo esperanzado.

Por otro lado, y en relación con lo dicho, entiendo y concibo que la cita de un testimonio no ha de ser la de demostrar la "propiedad" de un documento, sino la de brindar la posibilidad de acudir a la fuente de un conocimiento, una de cuyas razones de existencia ha de ser su asequibilidad por parte de todas las personas.

Estas declaraciones ha sido por mí transcritas y presentadas —hechas presentes— en este trabajo de final de máster, en un ejercicio de praxis de las epistemologías del sur.

---

19 de febrero de 2010. Recoge parte de las peticiones de la comunidad negra en España. Es una iniciativa panafricana que engloba a estas organizaciones: Federación Panafricanista, Fundación Vida Grupo Ecológico Verde, Asociación Panteras Negras, Alto Consejo de Comunidades Negras de España y los diseños intelectuales de Antumi Toasijé (Centro Panafricano y Centro de Estudios Panafricanos) (Wikipedia, 2015).

5.2 Proyectos educativos de autonomía de los pueblos zapatistas: pensar y hacer pedagogías desde Abya-Yala[24]

La información ofrecida en este apartado, concretamente la relativa a los puntos 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3 y 5.2.4, encuentra su fundamento en el libro titulado *Había una vez una noche... Cuentos, leyendas, historias desde las montañas de Chiapas*[25]. Se trata de un documento que aparece en la propia página web del SERAZLN-ZACH[26]. En esa misma ubicación podemos encontrar *La Sexta Declaración de la Selva Lacandona* (2005), de la que se reproduce el siguiente texto porque se considera imprescindible para poder comprender que parte de la lucha zapatista se traduce en una labor colectiva, eminentemente educativa y social además de política, cultual y económica, en contra de la opresión y en favor de un buen vivir. Lucha que se está llevando a cabo desde hace más de veinte años. En ella podemos leer cómo se definen los zapatistas:

I.- DE LO QUE SOMOS.

Nosotros somos los zapatistas del EZLN, aunque también nos dicen "neo zapatistas". Bueno, pues nosotros los zapatistas del EZLN nos levantamos en armas en enero de 1994 porque vimos que ya está bueno de tantas maldades que hacen los poderosos, que sólo nos humillan, nos roban, nos encarcelan y nos matan, y nada que nadie dice ni hace nada. Por eso nosotros dijimos que "¡Ya Basta!", o sea que ya no vamos a permitir que nos hacen menos y nos traten peor que como animales. Y entonces, también dijimos que queremos la democracia, la libertad y la justicia para todos los mexicanos, aunque más bien nos concentramos en los pueblos indios. Porque resulta que nosotros del EZLN somos casi todos puros indígenas de acá de Chiapas, pero no queremos luchar sólo por su bien de nosotros o sólo por el bien de los indígenas de Chiapas, o sólo por los pueblos indios de México, sino que queremos luchar junto con todos los que son gente humilde y simple como nosotros y que tienen gran necesidad y que sufren la explotación y los robos de los ricos y sus malos gobiernos aquí en nuestro México y en otros países del mundo.

[24] "Abya-Yala es una expresión en lengua kuna que quiere decir 'tierra madura'. Es un nombre de la cultura precolombina para denominar a nuestro continente" (Kowii, 2007)b.

[25] Ver bibliografía: ESRAZ (s. f.).

[26] SERAZLN-ZAHC: Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional-zona de Los Altos de Chiapas.

Las y los zapatistas también dicen:

"Nosotros entendemos que la autonomía ya la estamos armando en base a las necesidades. Una de ellas es la educación autónoma de nuestros pueblos indígenas y no indígenas de todo México y del mundo" (SERAZLN-ZACH, s. f.).

5.2.1 Un proyecto de vida digna, desde abajo

Bajo este epígrafe se pretende ofrecer una somera contextualización de la que brota la razón de ser del movimiento zapatista en su emergencia como alternativa real que, concebida como marginal y no-existente, está siendo sistemáticamente silenciada desde el aparato opresor que abandera la colonialidad y el capitalismo, en su afán de poseerlo todo y de pretender disponer de todas las personas para que operen a su servicio. El movimiento zapatista ofrece posibilidades concretas que se están llevando a la realidad por medio de una investigación en la acción socioeducativa de las comunidades zapatistas, que implican proyectos de autonomía y de autogobierno. La propia praxis de la autonomía de las comunidades indígenas zapatistas crea espacios urbanos acogedores, llenos de arte, enraizados en el pueblo. Así, la educación y la acción social adquieren importancia capital en el desarrollo de este proceso transformador.

Se procede, pues, a la mencionada contextualización.

El 22 de diciembre de 1997, en la comunidad tsotsil de Acteal, en el municipio de Chenalhó que se ubica en la región de Los Altos de Chiapas (México) se perpetró, por parte de los paramilitares, una terrible masacre en la que fueron asesinadas 45 personas: niñas y niños, mujeres y estando algunas de ellas embarazadas, sólo nueve eran hombres.

Además de darse otras formas de violencia física y psicológica —desapariciones, desplazamientos forzosos— la ofensiva selectiva contra los movimientos civiles y políticos de las poblaciones pretende reorganizar los territorios y reprimir la autonomía de las comunidades indígenas.

La mayoría de la población tsotsil vive en el territorio montañoso de Los Altos de Chiapas. Desde 1995 se han declarado autónomos treinta y ocho municipios de este territorio, para construir *desde abajo* y con el principio de *mandar obedeciendo* un proyecto de vida digna que implica el mantenimiento de su identidad, la conciencia de

su historicidad y la preservación de las mismas a partir del territorio. Elementos que lo definen como pueblo indígena. Por contra, el gobierno federal pretende hacer prevalecer su discurso ultraliberal con el desarrollo del Proyecto Mesoamérica basado en la explotación de los recursos naturales y humanos de un territorio que abarca desde los estados del sur de México hasta Colombia. Este proyecto fue impulsado por Vicente Fox y respaldado por las grandes instituciones financieras como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial y por corporaciones y empresas transnacionales. Para los pueblos indígenas el desarrollo de este proyecto implica la destrucción de su cultura, de sus tradiciones, de su medioambiente, bajo la bota del más crudo y depredador capitalismo. Regiones de exuberante naturaleza se convertirían en emporios de la no-vida.

Los pueblos indígenas, que se rebelaron en respuesta a la versión deformada de los Acuerdos de San Andrés (1996), adoptada por el gobierno federal, construyen en sus territorios proyectos para transformar sus condiciones de vida con sus propios recursos, contando con la solidaridad de la sociedad civil nacional e internacional. Esta colaboración entre la sociedad civil y los zapatistas tuvo como resultado la creación de espacios de convivencia y solidaridad llamados Aguascalientes. Los Aguascalientes eran centros de resistencia de quienes luchaban por un mundo más humano sin importar la religión, etnia o sexo y albergaba la idea de *un mundo donde quepan muchos mundos.* Se trataba de espacios de diálogo en los que se luchaba por una paz digna y justa. Hoy, los Aguascalientes, han pasado a ser Caracoles.

5.2.1.1 Caracoles y Juntas de Buen Gobierno

En Oventik, en 2003, los zapatistas ofrecen al mundo el nacimiento de los Caracoles y de la Juntas de Buen Gobierno. Así, la estructura de los Aguascalientes da paso al nacimiento de los cinco Caracoles. Esta transición señala un cambio en las propias comunidades, un cambio que implica nuevas fuerzas para la construcción de autonomía, democracia, libertad y justicia no sólo para México sino también para el mundo entero (como realmente así ha sucedido). Este cambio implica mayor coordinación de las zonas autónomas y las comunidades que se organizan en municipios integrados en las cinco regiones o Caracoles. Los Caracoles son espacios de coordinación de la sociedad civil con los gobiernos autónomos de esas regiones. Es una nueva modalidad de autogobierno que establece nuevas leyes de coordinación y cooperación nacional e internacional, nuevas leyes de justicia, nuevas leyes para organizar la producción,

nuevas leyes de salud y de educación, teniendo como referente la Junta de Buen Gobierno de cada uno de los cinco Caracoles.

Los cinco Caracoles y sus Juntas de Buen Gobierno fueron definidas por el EZLN así:

— 1 El Caracol de la Realidad, de zapatistas tojolabales, tzeltales y mames se llamará Madre de los caracoles del mar de nuestros sueños, o sea *S-nan xoch baj panam ja tez waychimel ku'untic*. La Junta de Buen Gobierno Selva Fronteriza se llama Hacia la esperanza. Abarca a los municipios autónomos de General Emiliano Zapata, San Pedro de Michoacán, Libertad de los Pueblos Mayas y Tierra y Libertad.

— 2 El Caracol de Morelia, de zapatistas tzeltales, tsotsiles y tojolabales se llamará Torbellino de nuestras palabras, o sea *Muc'ul puy zutu'ik ju'un jc'optic*. La Junta de Buen Gobierno Tzots Choj se llama Corazón del arcoiris de la esperanza. Agrupa a los municipios autónomos de 17 de Noviembre, Primero de Enero, Ernesto Che Guevara, Olga Isabel, Lucio Cabañas, Miguel Hidalgo y Vicente Guerrero.

— 3 El Caracol de la Garrucha, de zapatistas tzeltales, se llamará Resistencia hacia un nuevo amanecer, o sea *Te puy tas maliyel yas pas yach'il sacal quinal*. La Junta de Buen Gobierno Selva Tzeltal se llama El camino del futuro. Agrupa a los municipios autónomos de Francisco Gómes, San Manuel, Francisco Villa y Ricardo Flores Magón.

— 4 El Caracol Roberto Barrios, de zapatistas choles, zoques y tzeltales, se llamará Caracol que habla para todos, o sea *Te puy yax sco'opj yu'un pisiltic* (en tzeltal) y *Puy mui ti t'an cha'an ti lak pejtel* (en chol). La Junta de Buen Gobierno Zona Norte de Chiapas se llama Nueva semilla que va a producir. Agrupa a los municipios autónomos de Vicente Guerrero, Del Trabajo, La Montaña, San José en Rebeldía, La Paz, Benito Juárez y Francisco Villa.

— 5 El Caracol de Oventik, de zapatistas tsotsiles y tzeltales, se llamará Resistencia y rebeldía por la humanidad, o sea *Ta tzikel vocolil xchiuc jtoybailtic sventa slekilal sjunul balumil*. La Junta de Buen Gobierno Altos de Chiapas se llama Corazón céntrico de los zapatistas delante del mundo. Agrupa a los municipios autónomos de San Andrés Sakamch'en de los Pobres, San Juan de la Libertad, San Pedro Polhó, Santa Catarina, Magdalena de la Paz, 16 de Febrero y San Juan Apóstol Cancuc.

En el proyecto de vida digna que están llevando a cabo las comunidades zapatistas, se vertebran, como elementos básicos de autonomía y autogobierno: los Caracoles, las Juntas de Buen Gobierno y la preservación del territorio con la declaración de autonomía, respecto del gobierno federal, de treinta y ocho municipios.

5.2.2 La escuela zapatista

Considero , desde la óptica de la sociología de las emergencias, que la escuela zapatista constituye una de las posibilidades concretas que está llevando a la realidad el movimiento zapatista. La escuela zapatista alberga un modo de pensar y hacer educación, de construir conocimiento, que se basa en una investigación en la acción socioeducativa de las comunidades zapatistas. La educación y la acción social son ejes fundamentales en torno a los cuales se desarrolla este proceso político, económico y socioeducativo radicalmente transformador y esperanzado.

Seguidamente me dispongo, en la medida de mis posibilidades, a presentar los testimonios que manan de este propio movimiento y que muestran cómo nace y cómo es la escuela zapatista. Así, desde la página web del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional-Zona de los Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH), se explica este proceso.

Del Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo (1996)[27], nació la propuesta de construir una escuela que respondiera a las necesidades de los pueblos indígenas rebeldes de Chiapas y del mundo.

> "Al inicio se pensó en una Universidad multicultural, abierta, internacional y a distancia que pudiera contribuir a la formación de un nuevo mundo, pero, tomando en cuenta que la mayoría de alumnos solo contaban con apenas la primaria, se propuso la construcción de una escuela secundaria" (SERAZLN-ZACH, s. f.).

La educación se percibe como una responsabilidad colectiva que promociona la dignidad y la autonomía alejándose de la visión institucional de la escuela diseñada para modelar individuos acríticos, individualistas y competitivos.

> "De la propuesta nacida en la mesa de trabajo sobre “Educación y Ciencia con rostro humano” en el Aguascalientes de Morelia, y por

[27] Encuentro organizado por los zapatistas y que convoca a intelectuales, luchadores sociales, sindicalistas y personas de los cinco continentes para "discutir un proyecto de construcción de un mundo distinto". Acudieron delegaciones de 43 países. (Chiapas 3, 1996).

> decisión de las propias poblaciones, los responsables de la educación de la región de Los Altos decidieron construir la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista 1 de Enero, ESRAZ, en Oventik, Aguascalientes II, municipio autónomo de San Andrés Sacamch`en de los Pobres" (SERAZLN-ZACH, s. f.).

Entre los propósitos específicos de la escuela, según el SERAZLN-ZACH (s. f.) se encuentran los siguientes:

- Dar al alumnado una competencia técnica que haga posible la mejora de los medios de subsistencia de la comunidad mediante la creación de un modelo de producción que supere al neoliberal.
- Que el alumnado aprenda la lengua materna y el castellano para hacer posible la recuperación de la historia y cultura de las comunidades.
- Profundizar en conocimientos matemáticos que apoyen las estructura económicas comunitarias y sean útiles a la realidad.
- Recuperar y fortalecer la memoria histórica y la identidad cultural del sistema indígena autónomo por medio de una pedagogía participativa y orientada a la lucha por los derechos de los pueblos.
- Que el alumnado conozca el sistema jurídico del Estado y su relación con los pueblos indígenas y con los derechos por estos conquistados.
- Mejorar los conocimientos relativos al medio ambiente.
- Hacer posible que el alumnado pueda reproducir los procesos educativos.

La escuela ESRAZ 1 de Enero es autónoma, los promotores y promotoras educativas no reciben sueldo. El alumnado provee de las tortillas de maíz y del fríjol necesarios para el sustento encargándose además de la preparación de su propia comida y del mantenimiento de su escuela. Los principios de autonomía y de autogobierno se encuentran profundamente arraigados en la cultura indígena mexicana. Ello, junto a la lucha contra la "guerra integral de desgaste" (Baronnet, 2012, p.88) —llevada a cabo por el gobierno federal— y por la defensa de su supervivencia y de la de su cultura, explica el gran

apoyo popular que tuvo la comandancia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en la Marcha del Color de la Tierra[28].

La Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primero de Enero:

> "- Es REBELDE: porque rompe las reglas de la educación oficial, por lo tanto, se crea con un nuevo sistema; cuenta con sus propios principios, objetivos; utiliza una currícula creada dentro de la misma escuela y, también, porque nace del mismo pueblo en rebeldía.
> - Es AUTÓNOMA: *porque no depende del gobierno, la misma escuela* busca las alternativas para que la educación sea diferente; también porque elabora sus propios planes y programas; todos y todas que intervienen en la construcción del nuevo sistema educativo, trabajan por voluntad y no a cambio de un salario y además porque la escuela está en resistencia.
>
> Se da el nombre a la escuela como PRIMERO de ENERO, porque es una fecha muy importante e inolvidable para nosotros los y las indígenas. En esa fecha se dio a conocer a nivel mundial el levantamiento indígena zapatista y no indígena" (SERAZLN-ZACH, s. f.).

Desde el propio SERAZLM-ZACH (s. f.) se explica cómo es la escuela zapatista:

- La educación responde a las necesidades del pueblo.
- Es incluyente, emancipadora, inalienable y no persigue intereses personales.
- Elabora sus propios planes, programas y currículos. Es bilingüe español-tsotsil. No se distingue el género.
- Contempla la libertad de expresión del alumnado y de las promotoras y promotores de educación.
- La pedagogía es diferente: la educación se enseña y aprende mutuamente entre el alumnado y las promotoras y promotores de educación.

[28] 2001 fue el año del Tercer Congreso Nacional Indígena y de la participación de la comandancia del EZLN en el Congreso de la Unión de Estados Unidos Mexicanos (nombre oficial de México). En 2001 también tuvo lugar la Marcha del Color de la Tierra en ese país. La Marcha duró 37 días y discurrió a lo largo de seis mil kilómetros. Millones de personas participaron en más de setenta actos multitudinarios. La respuesta oficial fue la aprobación por unanimidad de los partidos políticos de una reforma constitucional que obvió los Acuerdos de San Andrés. Por lo que los pueblos indígenas debieron optar por consolidar con hechos, lo que la oficialidad les negaba, mediante la práctica de la autonomía y la organización desde abajo. Así lo atestigua Teódulo Santos, nahua de las tierras recuperadas de Santa María Ostula, Michoacán: *"Hace diez años, cuando no teníamos conocimiento del movimiento, los líderes eran cooptados por el PRI, y otros que creíamos en la izquierda institucional. Sin embargo esa izquierda no respondió a las necesidades de los pueblos y su gente. La Marcha nos impulsó, fue un parteaguas en nuestra vida. A partir de ahí regresamos a nuestros orígenes. Ha muchos años la comunidad se juntaba a través de una asamblea regida por los más adultos, se elegía a las autoridades. Ahora llevamos de nuevo esa forma para elección de responsabilidades, pues en un momento los partidos tuvieron el control de nuestra comunidad y eso generó división en el pueblo"* (Muñoz, G., 2011).

— Es una educación autosostenible.

— La escuela prepara a sus propios promotores y promotoras de educación.

Se declara, asimismo, que la escuela oficial es excluyente, en ella no se contempla la verdadera historia de las comunidades. Es contraria a la deseada por éstas. Estas manifestaciones reflejan los modelos educativos de los que hablara Freire: la educación "bancaria" y la educación liberadora, en que se supera la oposición educando-educador.

5.2.3 La educación autónoma

La educación autónoma en su propósito de hacer frente a la cultura de la dominación, como se verá, tendrá problemas con las instituciones estatales de educación. Los pueblos indígenas, despojados de sus derechos y olvidados, se vieron en la necesidad de defenderse de esta situación, de resistir al ataque contra sus gentes, su cultura. El movimiento zapatista indígena ha logrado, desde el enfoque de la sociología de las ausencias, sobreponerse y emerger de la no-existencia, recuperando y llevando a la práctica conocimientos y formas de organización social ancestrales y más humanas, influenciadas de manera importante por su manera de relacionarse con la Tierra.

En Caracol I, Madre de los Caracoles Mar de Nuestros Sueños, Doroteo (ex integrante de la Junta de Buen Gobierno, MAREZ Libertad de los Pueblos Mayas) relata que la educación autónoma en su zona comenzó en 1997. En aquel entonces comenzaron a pensar cómo iban a hacer su educación, pues hubo problemas con los maestros de la Secretaría de Educación Pública ya que desempeñaban el papel de espías y utilizaban al ejército para transportar los útiles escolares. Así, decidieron suspender su entrada.

Comenzaron a plantearse cómo debían organizar la educación, qué debían aprender sus hijas e hijos y qué debía cambiar del sistema educativo del gobierno:

> "Empezamos a ver muchas cosas y llegamos a concluir que donde no podemos cambiar nada es en lo que son las matemáticas, cuestiones muy exactas que ahí no le podíamos cambiar nada, lo teníamos que enseñar tal y como es. Otro es en lo que es la lectura y la escritura, nada se le podía cambiar porque eso era como universal" (Radio Zapatista Sudcalifornia, (s. f.)a, p. 4).

Respecto a la historia pensaron que había que cambiar muchas cosas. Seleccionaron de la enseñanza oficial lo que consideraban bueno para sus niñas, niños y jóvenes. Propusieron temas de historia que influyeran la propia historia del EZLN y de otros movimientos sociales que se habían dado a lo largo de la historia. Así fueron haciendo

los programas de estudios y más tarde consultaron con las madres y padres de familia para que aportaran lo que consideraran necesario.

Al área que la escuela oficial llamaba "español" le llamaron "lenguas"; se incluyó un área que llamaron "Vida y medio ambiente", donde se estudiara la naturaleza, la vida de los animales y que la enseñanza oficial llamaba "Ciencias Naturales". Se creó una nueva área que llamaron de "Integración" que abarcaría otras cosas necesarias como el estudio de las trece demandas (techo, tierra, trabajo, salud, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz).

Seguidamente los pueblos debían nombrar sus promotoras y promotores de educación. Se buscó a quién los iba a capacitar para lo cual entraron en contacto con un grupo solidario del Distrito Federal ("semillitas del sol") que fueron los primeros capacitadores de los promotores de educación. Así fue como se comenzó con la educación en este Caracol.

Asimismo se discutía

> "sobre cómo hay que comprobar su estudio de ese niño, de ese joven que iba a la escuela autónoma, se hablaba de los certificados de estudio, las boletas de calificación. Finalmente nosotros llegamos a concluir que eso para nosotros no esa necesario, que lo importante para nosotros era que nuestros hijos aprendieran a leer y escribir, a hacer cuentas y hacer cosas, que aprendieran a llevar y a dirigir todos los trabajos que sean necesarios para nuestro pueblo.
>
> Concluimos que no es necesaria una boleta de calificación o un certificado de estudio, se pensó que era lo mismo en el caso de una evaluación, un examen, que se le va a extender una cierta cantidad de preguntas a los alumnos y que si lo pasaban y contestaban bien eso ya pasaba por bueno, también concluimos que eso no era correcto. Lo correcto era que lo demostrara en los hechos, o sea en su trabajo, en el desempeño de algún cargo, entonces ese joven sí está aprendiendo, consideramos nosotros que eso iba a ser la mejor evaluación" (Radio Zapatista Sudcalifornia, (s. f.)a, p. 5).

La educación se asume como una tarea de responsabilidad colectiva. Su orientación es eminentemente social con una fuerte base política comunitaria y autónoma. Se dejan de lado los sistemas de calificación que individualizan y alienan para dar paso a lo que de edificante tiene la educación en lo que pueda de verdad aportar a la comunidad. Se trata, pues, de la creación o recreación de un modelo educativo basado en la colectividad. Constituye, en suma, la práctica de una epistemología del sur.

5.2.4 Una leyenda desde las montañas de Chiapas

Esta leyenda forma parte del libro ya citado anteriormente, *Había una vez una noche... Cuentos, Leyendas, historias desde las montañas de Chiapas.* En su redacción han participado los alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista 1 de Enero, ESRAZ, en Oventik. Están escritos en tsotsil y en castellano.

VO'NE LO'IL TA STEKLUMAL BATS'I VINIKETIK

LI CHA'KOJ TON

Chalik ti jtotik jme'tike ti oyla jetsa ji ech' jun vinik ti tey la kuxul ta muk'tik te'tik ti mu la stak' ko'oltajesel ti stsatsale . Ja la sbi Vaxakmen.

Jun la velta li Vaxakmene ji lok'la ti ta yut muk'tik te'tike ta sa'el xchi'il. K'aluk la ik'ot ta jun stenlej osil muyuk buch'u te'i sta ja'noox te p'ejel jp'e muk'ta ton ji sta. Toj ech'e'mno'ox iyat yo'onton le'june i yalbesba stuk

–Ta jmeltsan jna cha'a, ta o'lol osiltik sventa mu chju' sna'o ti ato'on oy ta jtojolale. Le'june li Vaxakmene ja' la skuch batel ti tone tey la ixanavbatel. K'alaluk la tstamxa ox jun muyeltike, toj lubem xa ox la chaisba le'june ji skux jlikel, k'aluk la stots yan velta li tone la jyak'venta ti moxa ox xju' yu'u stotsel li tone. Jech te p'ejel ji yik'itaj.

Le'june ja'la jechsba ti tey ji kom ti tone, ti avi tana ju'ne yokeltola te oy ti ta jun bik'it steklum ja' sbi Potobtik.

FELIPE, jteklum POTOBTIC

LA PIEDRA SOBRE OTRA PIEDRA

Cuentan nuestros antepasados que hubo una vez un hombre que vivía en las montañas con fuerza incomparable, Vaxakmen.

Una vez el Vaxakmen salió de las montañas en busca de compañía y al llegar en una loma no encontró a nadie, solo ahí encontró una piedra muy grande. Tanta fue su tristeza que se dijo:

-¡Entonces construiré mi casa en el interior de la montaña y así nadie sabrá mi tristeza!… Fue entonces cuando el Vaxakmen cargó la piedra y se puso en marcha. Cuando ya iba en una subida, se sintió muy fatigado y tomó un descanso, entonces, cuando se levantó de nuevo, se dio cuenta que ya no podía más y ahí dejo la piedra sobre la otra.

Así fue que se quedó ahí y desde hoy en día se encuentra en una de las comunidad en el municipio de San Andrés.

FELIPE, comunidad POTOBTIC

La valoración de los conocimientos y aportaciones de las personas que constituyen la comunidad, que es también educativa, supone uno de los elementos a considerar para el aprendizaje de pedagogías emergentes desarrolladas, al margen de la monocultura hegemónica, por los pueblos sometidos.

5.2.5 Mandar obedeciendo al pueblo

Como ya se dijo, en consonancia con lo que explica Bruno Baronnet (2012), la autonomía educativa que defienden las y los zapatistas se opone cultural, social y políticamente al sistema escolar oficial. En *el mandar obedeciendo al pueblo* se evidencia la presencia de la seciología de las ausencias como instrumentos de las epistemologías del sur. Baronnet (2012) cita las palabras que la Comandanta Concepción ofreció en el discurso de inauguración de la mesa *La educación autónoma*, en Oventik en diciembre de 2006 durante el primer Encuentro entre los Pueblos del Mundo y los Pueblos Zapatistas:

> '"nos empezamos a organizar como zapatistas porque vimos que la educación que daban a los niños y las niñas no iba de acuerdo a nuestro medio indígena. Sino que en la educación del mal gobierno, ellos nos obligan a lo que les venía en sus ganas'" (Baronnet, 2012, p. 88).

Entre otros elementos definitorios de la organización de la educación en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) Baronnet (2012) explica que asumir el cargo de promotora o promotor de educación implica que los miembros de la comunidad, a través de sus órganos deliberativos (asambleas) y ejecutivos y de representación (consejos, comités y comisiones) controlan el cumplimientos de los objetivos educativos, de las normas internas de los centros educativos comunitarios, y de la adaptación del calendario de los centros escolares a los ciclos agrícolas y festividades locales.

Baronnet (2012) explica que existen más de cien escuelas en los MAREZ de la zona de la Selva Tseltal a las que asisten con regularidad más de 4.000 alumnas y alumnos. Al alumnado no se le asignan calificaciones, existen formas diversas de apreciar su desempeño. Las actoras y actores implicados en la educación (promotoras y promotores, comités, coordinación y consejos de educación) se esfuerzan en asumir sus responsabilidades siguiendo el principio de *mandar obedeciendo al pueblo*.

> "Esta idea del ejercicio de un poder controlado 'abajo y a la izquierda' se encuentra en el corazón de la propuesta zapatista de democratización y 'buen gobierno', y se extiende del campo político regional hacia la construcción particular de una nueva política educativa que no es homogénea en cada instancia territorial" (Baronnet, 2012, p. 120).

Asegura este autor que el marco de desarrollo de la autonomía educativa muestra la actualidad de toda la teoría pedagógica de Paulo Freire: los pueblos zapatistas son

conscientes de la necesidad de acabar con el sistema de explotación y de dominación económica que oprime al ser humano. Este proceso de concienciación

> "se expresa en la voz de los promotores, en la exigencia de una 'educación verdadera', 'para la liberación de nuestro pueblo', que sirve para 'abrir los ojos', para 'despertar la conciencia', para descubrir 'por qué los ricos son ricos y los pobres son pobres' y 'por qué estamos luchado por las trece demandas'"[29] (Baronnet, 2012, p. 121).

Por otro lado, la educación que se define y construye es de carácter propio. Quienes se encargan de la escolarización fundamentan el aprendizaje sobre la base de conocimientos y valores locales cuyo contexto es el cultural-regional, sobre la utilidad práctica de los mismos y sobre la capacitación para la formación mutua. Baronnet (2012) cita a uno de los promotores de educación de Patria Nueva en una entrevista que se le realizó en 2005:

> Dentro de nuestra educación autónoma, no es como la oficial donde se les da becas a los niños para que piensen como el gobierno dice. De nosotros, es el pueblo que manda, por eso se respeta la lengua de cada comunidad. Nuestra educación viene de nuestra palabra, es nuestro conocimiento, porque siempre nace de la comunidad, porque los promotores somos los compañeros que les ayudamos a los niños. De lo que sabe uno pues lo comparte con otros, vamos a aprender juntos, paso a paso pero parejo todo, por eso digo que hay que sacar la experiencia, investigar el pueblo, eso es lo que hacemos en nuestra escuelita, damos a conocer lo que no sabe el pueblo para mejorar. Sí, mejorar al pueblo, porque de por sí hay mucha necesidad, por eso hay que darles a conocer bien a los niños por qué estamos luchado, lo que es la lucha zapatista, lo que es el compañerismo, lo que es la justicia" (Baronnet, 2012, 122).

Asimismo, relata Baronnet (2012), que las niñas y niños están aprendiendo a contar en tseltal, cosa que a sus progenitores, educados en escuelas federales, les es muy difícil realizar. Señala también que promotoras y promotores de educación actúan con la libertad pedagógica que pueden asumir dentro de los límites de su mandato. El cargo de promotor de educación zapatista se opone al de maestro rural, asegura Baronnet (2012), ya que este último se encuentra por entero instrumentalizado según sean los fines que el gobierno federal persiga. Así, la educación zapatista es un vivo ejemplo de la recuperación, de la creación y recreación de acciones socioeducativas que, por provenir del pueblo e ir en contra de los intereses de unos pocos, han sido invalidados.

[29] Las trece demandas, aclara Baronnet (2012), son las "demandas del pueblo mexicano" y vienen expresadas en la Sexta Declaración de la Selva Lacandona (2005): techo, tierra, trabajo, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz.

5.2.6 Participación de las mujeres en el Gobierno Autónomo

Asumiendo la compleja tarea de "transcripción intelectual" de espacios y voces que pretenden ser silenciadas, y adoptando la perspectiva metodológica que, construida desde un posicionamiento ético de *no hablar por* sino de hacer presentes los testimonios que muestran y evidencian las voces que dan luz a una realidad diversa, me dispongo a desplegar estos testimonios que desarrollan por sí mismos el concepto de participación de las mujeres en el Gobierno Autónomo de las comunidades zapatistas. Ciertamente profusos aunque no en exceso, se decide su inclusión en el texto por considerarlos sino esenciales sí convenientes para su propia comprensión y así dar sentido al presente trabajo.

En el Caracol II, Resistencia y rebeldía por la humanidad[30], en Oventik, se elabora parte del libro titulado *Participación de las mujeres en el Gobierno Autónomo. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La libertad según l@s Zapatistas"*. Se trata de un libro de estudio de la escuela zapatista construido por las mujeres compañeras, promotoras de educación, integrantes de los Consejos y de las Juntas de Buen Gobierno que hablan en primera persona de las experiencias que han vivido y viven en la construcción de la educación zapatista.

La estructura y contenido del libro mencionado se aparta rotundamente de la lógica de la educación bancaria de la que Freire nos ha hablado ya en el presente trabajo. Se trata, pues, de un discurso reflexivo y dialéctico que está muy lejos de ser meramente descriptivo. En primer lugar, cada Caracol realiza una introducción al tema, posteriormente se tratan los temas concretos y finalmente se responde a las preguntas de las compañeras, si es que se han suscitado.

En el caso del Caracol II, tras la introducción realizada por Guadalupe, promotora de educación, se pasa al tratamiento, entre otros, de los siguientes temas: *Participación de las mujeres en las Juntas de Buen Gobierno, Participación de las compañeras en los municipios autónomos, Participación de las compañeras en otros cargos, Participación de las mujeres en las diferentes áreas de trabajo*.

Reproducimos seguidamente el texto introductorio que Guadalupe, promotora de educación, hace desde el Caracol II y que consideramos harto elocuente respecto a las

[30] Los nombres y números de los caracoles en este documento aparecen de forma distinta a como se encuentran en otros documentos.

ideas y al posicionamiento de las y los zapatistas frente al sistema capitalista, al patriarcado y a la importancia de la educación en el proceso social que desde estas comunidades se lleva a cabo para hacer frente y "desconectar" —como diría Samir Amin— del capitalismo:

> "Sabemos que desde el inicio las mujeres tenían un papel muy importante en la sociedad, en los pueblos, en las tribus. Las mujeres no vivían como vivimos ahora, eran respetadas, eran las más importantes para la conservación de la familia, eran respetadas porque dan la vida así como nosotros respetamos ahora a la madre tierra que nos da la vida. En ese tiempo la mujer tenía un papel importante pero a lo largo de la historia, con la llegada de la propiedad privada, eso se fue cambiando.
>
> La mujer al llegar la propiedad privada fue relegada, pasó a otro plano y llegó lo que llamamos el "patriarcado", con el despojo de sus derechos de las mujeres, con el despojo de la tierra, fue con la llegada de la propiedad privada que empezaron a mandar los hombres. Sabemos que con esta llegada de la propiedad privada se dieron tres grandes males, que son la explotación de todos, hombres y mujeres, pero más de las mujeres, como mujeres también somos explotadas por este sistema neoliberal. También sabemos que con esto llegó la opresión de los hombres hacia las mujeres por ser mujeres y también sufrimos como mujeres en este tiempo la discriminación por ser indígenas. Entonces tenemos estos tres grandes males, hay otros pero ahorita no estamos hablando de eso.
>
> Nosotros dentro de la organización, con tanta falta de derechos como mujeres, vimos necesario luchar por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, fue así como se dictó nuestra Ley Revolucionaria de Mujeres. Sabemos que nosotros aquí en la Zona Altos tal vez no hemos tenido grandes avances, han sido avances pequeños, son lentos pero vamos avanzando. Hemos avanzado con los diferentes niveles, en las diferentes áreas, en los diferentes lugares donde nos toca trabajar. Antes de venir aquí analizamos entre hombres y mujeres cómo estamos en cada uno de los puntos de la Ley Revolucionaria de las Mujeres, porque es muy importante que en este análisis no sólo participemos las mujeres, también necesitan participar los hombres, para escuchar lo que pensamos, lo que decimos.
>
> Estamos hablando de una lucha revolucionaria y una lucha revolucionaria no la hacemos sólo los hombres ni sólo las mujeres, es tarea de todos, es tarea del pueblo y como pueblo hay niños, niñas, hombres, mujeres, jóvenes, jóvenas, adultos, adultas, ancianos y ancianas. Todos tenemos un lugar en esta lucha y por eso todos debemos participar en este análisis y en las tareas que tenemos pendientes" (Radio Zapatista Sudcalifornia, (s. f.)b, p. 18).

Las compañeras dialogan, reflexionan sobre el opresor, sobre el patriarcado y la propiedad privada, reconocen que van logrando pequeños avances pero es necesario continuar. Es una labor en la que deben participar tanto mujeres como hombres.

Desde el Caracol IV, Torbellino de nuestras palabras, las compañeras hablan. Se procede a la reproducción de sus palabras por la ejemplaridad de estos discursos en la comprensión de una lucha comunitaria y real por la igualdad entre mujeres y hombres. Estas son algunas de las preguntas que se formulan respecto al tema de *Participación de las compañeras en los MAREZ:*

> "—¿ *Cuál es el trabajo o el papel que desempeñan las compañeras comisión de honor y justicia?*
>
> En el municipio nos turnamos, dos consejas, dos consejos, dos honor y justicia hombre y mujer. Si una compañera tiene un problema, por ejemplo si es violación, lo que va a contar tiene que platicarlo con la compañera honor y justicia para que no tenga pena de platicarlo con un compa. La compañera de honor y justicia se coordina con los honor y justicia hombres para resolver el problema.
>
> *—¿Existe la participación de la mujer en todas las áreas de trabajo, como educación, salud y otras?*
>
> Sí hay participación de las mujeres en todas las áreas. Es igual como los compas, por ejemplo en la zona hay comisiones de salud, si se nombran 4 comisiones de salud tienen que ser dos compañeros y dos compañeras, es igual el cargo que ocupan allá.
>
> *—¿Han enfrentado el problema de que al nombrar hay compañeras que no quieren aceptar el trabajo?*
>
> Sí hemos encontrado esas dificultades, hay algunas compañeras que no están conscientes de asumir esa responsabilidad, pero depende del pueblo cómo va a sancionar eso.
>
> *—¿Cuántas compañeras mujeres son integrantes del Consejo Municipal y de la Junta? Queremos saber cuántas compañeras participan ahí como autoridades.*
>
> Los municipios tienen 12 consejos, entonces son 6 compas y 6 compañeras, así están en los tres municipios. A nivel zona hay 60 consejos, o sea son 30 consejas y 30 consejos. Los 60 compañeros y compañeras se reparten en 5 turnos, cada turno está compuesto por 12 compas, donde entran 6 compañeras y 6 compañeros. Está equilibrado entre compañeras y compañeros, en total hay 30 compañeras que son miembros de la Junta. Son especialmente para la Junta de Buen Gobierno, los 60 que pasan en la Junta de Buen Gobierno, aparte los consejos municipales que son los que están en el municipio, viendo los municipios" (Radio Zapatista Sudcalifornia, (s. f.)b, p. 51).

Desde este mismo caracol, respecto al tema de *Participación de las mujeres como autoridades locales*, Verónica, del MAREZ Comandanta Ramona, ofrece el siguiente testimonio:

> "Las compañeras participan como autoridades locales para ver qué se necesita hacer en el pueblo y si hay problema entre compañeras también dan sus palabras, aunque no sepamos leer ni escribir pero sí sabemos opinar. También participan en los trabajos colectivos, hay compañeras que ocupan comisiones de promotoras de educación, promotoras de

salud, coordinadoras de colectivo, consejas de vigilancia. comisariadas y agentas, entre otros trabajos, dependiendo la necesidad del pueblo.

Las coordinadoras generales son las que tienen la obligación de promover e informar los gastos que se realizan en los trabajos que se hacen dentro de los pueblos, también tienen la responsabilidad de informar el *avance* de los trabajos colectivos, junto con los compañeros, en una asamblea general. Las agentas son ellas que tienen que resolver problemas que se presentan en el grupo de mujeres y también organizar y animar a las mujeres del pueblo" (Radio Zapatista Sudcalifornia, (s. f.)b, p. 52).

A raíz de las palabras de Verónica se suscitan, entre otras las siguientes preguntas:

"—Cuando hay problema de las compañeras, ¿puras compañeras resuelven el problema o son apoyadas por los campas para resolver el problema?

Cuando hay un problema que se presenta dentro de nuestro pueblo, las autoridades resuelven juntas, entre compañeras y compañeros.

—¿En los trabajos que se realizan las mujeres en el pueblo cuáles son los problemas que más se presentan y cómo se resuelven?

El problema que se han presentado en los trabajos dentro del pueblo es que a veces no hay participación de todas las compañeras. Ése es uno de los problemas, que también falta conciencia para hacer el trabajo, pero como compañeras que estamos promoviendo eso, les llamamos la atención para que ellas también participen. Pero sí hay compañeras que de al tiro no quieren, porque ponen pretexto que sus hijos, sus animales o todos los obstáculos que ya se dijeron, pero es la minoría las que no quieren, de la mayoría si hay participación. Otro problema que se presenta es que cuando una compañera es encargada de un trabajo colectivo, es presidenta, secretaria o tesorera de un trabajo colectivo, a veces cuando no cuadra su cuenta, como rinden informe, a veces las compañeras se enojan [se enfadan] cuando les exigimos que hagan bien su trabajo. A veces lo dejan tirado su cuaderno, se va enojada pues, porque le exigimos informes claros y entonces el agente tiene que llamarle la atención o resolver de buena manera porque la compañera no puede hacer así. Pero si la misma compañera hace así dos veces, si la compañera vuelve a tirar la lista, ahora va al reglamento porque cada pueblo tiene su reglamento para una sanción, ahí se ve qué se va a hacer con la compañera.

Así se está trabajando, ya tiene tiempo el trabajo colectivo de las compañeras, así se están resolviendo los problemas. Eso es lo que hemos enfrentado, pero también hay compañeras que piden permiso por enfermedad, ahí sí se reconoce, pero cuando la compañera no llega en un trabajo colectivo y no se sabe por qué no llegó, se tiene que platicar con todas las compañeras si va a pagar o va a reponer el día de trabajo. Ésos son los problemas que pasan dentro del trabajo colectivo.

—¿Quién hizo el reglamento?

El pueblo, es reglamento interno del pueblo, lo hicieron hombres y mujeres" (Radio Zapatista Sudcalifornia, (s. f.)b, p. 52-53).

Desde el Caracol V, Caracol que habla para todos, sobre el tema de *Dificultades que han encontrado las compañeras en las distintas instancias en el gobierno autónomo,* una compañera expresa lo siguiente:

> "[...] Pasan muchas cosas, pero cómo podemos cambiar si los compañeros no saben todavía tortear, si los compañeros no saben todavía poner su maíz, si los compañeros no saben todavía lavar su ropa. ¿Cómo podemos cambiar esas ideas, cómo podemos mejorar? Yo siempre he platicado en mi zona que la educación tiene que ser dentro de la casa, tenemos que enseñar a los niños a lavar su ropa, los niños tienen que aprender a agarrar su comida y lavar su plato, los niños tienen que aprender a trabajar en la cocina y las niñas tienen que aprender a trabajar en el campo.
>
> Si nosotros no vamos a hacer esto, si diferenciamos a los niños de las niñas, nunca va a haber el cambio, va a seguir igual; qué tal que el compa que queda va a tomar puro pozol porque no quiere hacer su comida y los niños van a seguir así. Es otra educación que tenemos que meter en su cabeza de los niños, si logramos educar así a nuestros hijos, vamos a lograr el cambio, los niños sí pueden aprender a hacer las cosas en la casa. Que los compañeros no dependan de nosotras, pero que también nosotras no dependemos de los compañeros. Cuando salen los compañeros nosotras hacemos el trabajo, llegamos a limpiar la milpa, llegamos a traer la leña, todos los trabajos que quedan pendientes podemos hacerlos, sólo rozar y tumbar no podemos, yo creo que porque nunca hemos practicado, pero otros trabajos sí podemos hacerlos.
>
> Yo creo que también cuando le hacemos todo a los niños es cuando no cambian las cosas. Si nunca hemos salido, si siempre estamos en la casa, si siempre los servimos, los niños no aprenden, es ahí donde no entra en su cabeza otra manera de cómo se puede hacer el trabajo, yo creo que por eso. Yo observo a los niños, a veces si es mi familiar le digo:
> - ¿Por qué le bates su pozol a tu hijo? Tiene su mano. Puedes lavar su mano y puede batir su pozol, no lo acostumbres - siempre así soy.
>
> Yo tengo la experiencia, mi compañero tampoco sabe hacer su comida, cuando queda toma pozol, o sea tiene la idea todavía desde su mamá que le sirven la comida en la mesa. Ése no ha salido, todos lo tenemos todavía aquí. Cuando yo empecé a trabajar estaban muy chicos los chamacos, mis hijos quedaron muy chiquititos, como dije de la película de Cantinflas, así quedaron porque nadie me orientó; sí me orientaron después cuando se construyó la clínica de Morelia, me orientaron pero ya muy después, ya tenía yo los tres chamaquitos y ahora ya son hombres. Como no siempre estuve en mi casa, siempre salía yo a las reuniones, a hacer otros trabajos en colectivo, no siempre estaba en la casa y lo que hicieron los chamacos es que aprendieron a cocinar solos porque no siempre estuve, quedan abandonados, sólo les dejaba lista su tostada. Salía y quedaban con su hermanita chiquitita, por eso ahora le dicen niñero al primer hijo que tuve, así le dicen porque él la cuidó, él la creció a su hermanita.
>
> Veo ahora la diferencia de esos chamacos, es muy diferente ahora. Su mujer de uno de ellos es promotora de salud, el día que sale su

> compañera él llega a traer maíz, llega a traer leña o limpia el sitio que tiene en su casa, pero sí hace tortilla, o sea que su mujer llega tranquila, no se preocupa, no se siente desanimada porque siente ese apoyo. Estoy sacando la experiencia ya de ellos, porque yo lo veo, es muy cambiado ya. Cuando ella está en la reunión su esposo queda en la casa, cuando llega la esposa ya está cocido el maíz, su café. Es bien diferente y lo veo bonito, por eso lo trato de compartir aquí. [...]" (Radio Zapatista Sudcalifornia, (s. f.)b, p. 59-60).

Con el fin de seguir tejiendo la urdimbre del presente trabajo e intentando imprimirle un determinado matiz pedagógico, se retoman las palabras de Guadalupe (Radio Zapatista Sudcalifornia, (s. f.)b) para afirmarnos en un *pensar y hacer pedagogías desde las epistemologías del sur*: "Sabemos que desde el inicio las mujeres tenían un papel muy importante [...] las mujeres eran respetadas [...] así como nosotros respetamos ahora a la madre tierra que nos da la vida" (Radio Zapatista Sudcalifornia, (s. f.)b, p. 18). Estas palabras, a mi entender, claramente muestran reflexiones sobre la evidente opresión que sufren —sufrimos— las mujeres, sobre la recuperación de su autonomía. Encaminadas a la reafirmación de su dignidad, muestran también la recuperación de formas de relacionarse con la tierra que implican no solo un profundo respeto sino también un vínculo inquebrantable con ella. Haciendo así frente a la agresiva hegemonía del capitalismo, del colonialismo y poscolonialismo que han llevado a la tierra y a quienes la habitan, al borde del colapso. Se trata, así, del desarrollo de una concepción del mundo llevada a la realidad, radicalmente esperanzada y transformadora. Un conocimiento plenamente válido y deseable.

Los testimonios de las mujeres zapatistas ponen de relieve una lucha realmente feminista que contempla la liberación de todas las personas. Explican cómo se está produciendo el cambio, cómo, desde la niñez y desde los propios hogares es desde donde se debe empezar. Explican cómo, desde los diferentes sectores (educación, salud, justicia), interrelacionados y entrelazados, se va construyendo, *desde abajo* y *se manda obedeciendo al pueblo*. Estos testimonios hablan por sí mismos y han tomado presencia en este trabajo para ser conocidos por otras personas. Para ser comprendidos.

El diálogo y la intersubjetividad que muestran hablan de una educación liberadora que reflejan un "ser para los otros" (Freire, 2008, 45) dejando de ser para sí. Se evidencia, así, el necesario apoyo mutuo.

5.2.7 En solidaridad con los 43 estudiantes de magisterio de la Normal Rural de Ayotzinapa, México

Al pensar y hacer nuestras ciertas pedagogías desde las epistemologías del sur, no podemos olvidarnos de las personas que han desaparecido debido a la brutal lógica hegemónica. Hasta aquí traemos con dolor su recuerdo. Me refiero a los cuarenta y tres estudiantes de magisterio de la Normal Rural de Ayotzinapa en el estado de Guerrero (México), desaparecidos la noche del 27 de noviembre de 2014.

Así, llevando a la práctica, y en ejercicio de la pedagogía de la memoria —que desarrolla Mèlich—, traemos el siguiente testimonio que ofrecerá la oportunidad de poder ser leído de manera ejemplar, como el reflejo de unas voces que no han podido expresarse. Consideramos que su palabra, política y éticamente comprometida, representa la memoria de la ausencia de estos cuarenta y tres jóvenes estudiantes de magisterio que permanecen, aún hoy, desaparecidos.

Así, el Subcomandante Insurgente Moisés, habla al Congreso Nacional Indígena, a los familiares y compañeros de los desaparecidos. Y en general, a las hermanas y hermanos, a los compañeros y compañeras:

> "[...] Y pensamos que siguen faltando los 43 de Ayotzinapa, los 49 de la guardería ABC, las decenas de miles de asesinad@s y desaparecid@s nacionales y migrantes, l@s pres@s y desaparecid@s polític@s.
>
> Y pensamos que sigue secuestrada la verdad, sigue desaparecida la justicia.
>
> [...]
>
> Sus voces, nosotras, nosotros zapatistas las escuchamos de frente. Miles de bases de apoyo zapatistas lo hicieron y sus voces llegaron después a decenas de miles de indígenas. Su voz entonces habló en tzeltal, en chol, en tojolabal, en tzotzil, en zoque, en castilla a nuestro corazón colectivo.
>
> [...]
>
> Cierto, esas voces han tenido la fortuna de encontrar una población receptiva en su par básico: el hartazgo y la empatía. El hartazgo frente a las formas "clásicas" del Poder, y la empatía entre quienes padecen sus abusos y costumbres.
>
> Pero eso ya estaba en calendarios y geografías diversos. Lo que pone a Ayotzinapa en el mapa mundial es la dignidad de los familiares y compañeros de los jóvenes asesinados y desaparecidos. Su tenaz e intransigente insistencia en la búsqueda de justicia y verdad.
>
> Y en su voz se reconocieron muchas y muchos en todo el planeta. En sus palabras hablaron otros dolores y otras rabias.
>
> Y sus palabras nos vinieron a recordar muchas cosas. Por ejemplo:
>
> Que la policía no investiga robos; la policía secuestra, tortura, desaparece y asesina personas con o sin filiación política.

> Que las instituciones actuales no son el lugar para encausar la indignación, las instituciones son las que provocan indignación.
>
> Que el sistema no tiene soluciones para el problema porque él es el problema.
>
> Que, desde hace tiempo y en muchas partes:
> los gobiernos no gobiernan, simulan;
> los representantes no representan; suplantan;
> los jueces no imparten justicia, la venden;
> los políticos no hacen política, hacen negocios;
> las fuerzas públicas del orden no son públicas y no imponen más orden que el del terror al servicio del que tenga más paga;
> la legalidad es el disfraz de la ilegitimidad;
> los analistas no analizan, trasplantan sus fobias y sus filias a la realidad;
> los críticos no critican, asumen y difunden dogmas;
> los informadores no informan, producen y distribuyen consignas;
> los pensadores no piensan, comulgan con las ruedas de molino de moda;
> el crimen no se castiga, se premia;
> la ignorancia no se combate, se ensalza;
> la pobreza es el pago para quienes producen las riquezas.
>
> Porque resulta, amigos y enemigos, que el capitalismo se nutre de la guerra y de la destrucción.
>
> Porque se acabó la época donde los capitales necesitaban de paz y estabilidad social.
>
> Porque en la nueva jerarquía dentro del capital, el especulativo reina y manda, y es su mundo el de la corrupción, la impunidad y el crimen.
>
> Porque resulta que la pesadilla de Ayotzinapa no es local, ni estatal, ni nacional. Es mundial. [...]" (Subcomandante Insurgente Moisés, 2014).

La búsqueda y selección de narrativas de testimonios, como vía válida para recuperar y acoger las voces de quines viven oprimidos o mueren por la opresión, y posibilitar así la aproximación a los mismos, suscitará, a buen seguro, la reflexión sobre cómo somos capaces de acoger sus voces. La ética que rige el presente trabajo se encuentra en consonancia con un *no hablar por* las víctimas de la opresión sino únicamente recuperar sus testimonios para escuchar unas voces que hablan por sí mismas.

Desde aquí se denuncia la soberbia y maldad que, ejercida desde quienes detentan el poder y sirven a los intereses de los que oprimen y sojuzgan a los pueblos, mata sus culturas, conocimientos y saberes. Y perpetrando un epistemicidio secular, también secularmente mata a sus gentes, sofocando o "previniendo" cualquier intento de sobrevivencia.

La educación y con ella la acción socioeducativa ha sido tocada de muerte. Y como dice el Subcomandante Insurgente Moisés (2014): "el sistema no tiene soluciones para el problema porque él es el problema".

5.3 La educación debe alumbrar a todas las personas

Las epistemologías del sur rompen con las dicotomías jerarquizadoras de la epistemología colonialista y eurocéntrica que distingue entre: universal/particular, mente/cuerpo, espíritu/materia, razón/emoción...

El intento de crear unidad social va parejo al de romper con la jerarquizadora epistemología colonialista y eurocéntrica que conlleva una jerarquización y fragmentación social: élite/pueblo, hombre/mujer, instruido/ignorante, rico/pobre, educador/educando...

Con Aimé Césaire (2006), se puede comprender muy claramente la ruptura de la dicotomía universal/particular: "Mi concepción de lo universal es la de un universal depositario de todo lo particular, depositario de todos los particulares, profundización y coexistencia de todos los particulares" (Césaire, 2006, p. 11; en Ngal, 1994). Pensar y hacer pedagogías desde la coexistencia de todos los particulares, desde un universal depositario de todos los particulares. Así, la acción educativa, la acción social, su corazón, su motor hemos de ser todas y cada una de nosotras, todos y cada uno de nosotros. Dolores Cacuango parece así pensarlo al manifestar: "*Ima shina inti tayta tukuy warmikunata, jarikunata kumukyan, shinallatak yachaika, wakchakunata, chakkunnata, mishukunata, llankakkunata yachachinami kan*" [en quichua], "Así como el sol alumbra igualito a todos, hombres o mujeres; así la educación debe alumbrar a todos sean ricos o pobres, amos o peones" [en castellano] (Kowii, 2007a).

5.3.1 Soñando el sueño de Dolores Cacuango

Se pretende en este momento destacar la figura de Dolores Cacuango como ejemplo de sus luchas por la unidad: como dirigente sindicalista e indígena, como feminista y como precursora de la educación intercultural.

La información que sobre Dolores Cacuango, su vida y su militancia, he logrado encontrar ha sido escasa. No obstante la considero suficiente para, apoyándome en la sociología de las ausencias por medio de esta breve investigación, intentar mostrar conocimientos y prácticas llevada a cabo por mujeres de los pueblos indígenas que, como el quichua, han sufrido de manera sistemática las injusticias del sistema colonial y del capitalista, además del patriarcado. Se considera conveniente contextualizar

históricamente su figura. Así podrá comprobarse cómo el colonialismo ha oprimido a estos pueblos.

He de decir que en mi labor investigadora de búsqueda y rastreo de documentos escritos por Dolores Cacuango, únicamente he logrado encontrar algunas frases, con lo cual, lo único que puedo concluir es que ignoro si los llegó a escribir. A falta de ellos, me he valido de los escritos de Ariruma Kowii, poeta y dirigente indígena ecuatoriano de nacionalidad quichua.

Dolores Cacuango Quilo nació el 26 de octubre de 1881 y murió el 23 de abril de 1971. Fue mujer quichua del pueblo kayampi, tal como relata Ariruma Kowii (2007a) en el documento editado por el Ministerio de Educación de Ecuador titulado *El sueño de Dolores Cacuango.* Se casó con Rafael Catucuamba y tuvo nueve hijos, de ellos solo sobrevivieron tres. Su madre, Andrea Quilo, y su padre, Juan Cacuango, eran gañanes —peones trabajadores sin sueldo— de la hacienda de Pesillo, propiedad de los frailes mercedarios. De su entorno comunitario Cacuango hereda la identidad y tradición quichua así como el conocimiento y la historia de sus ancestros. Cacuango siempre vestirá la indumentaria que la identificaba y caracterizaba como indígena sabiendo que ello implicaba ser víctima de discriminación. Así también sucedió con el uso del idioma, principal instrumento de comunicación con sus compañeras y compañeros a quienes guía hacia la liberación.

> "De la comunidad quichua aprendió el conocimiento que manejan los mayores con respecto a la serenidad y el pragmatismo, como elementos claves para garantizar la permanencia y continuidad de la comunidad; aprendió que las personas somos hijos de la Madre Tierra, y en consecuencia nadie tiene derecho a aprovecharse de la tierra, mucho menos abusar de ella, porque hacerlo significa acabar con su fecundidad y con los alimentos que generosamente nos brinda; aprendió sobre la importancia y el valor de la palabra, que debe ser vista como un acto sagrado, como un compromiso que se debe respetar y cumplir, por eso la palabra de Dolores tenía y tiene un alto valor por los mensajes y la energía que logró imprimir en cada una de ellas" (Kowii, 2007a, p. 5).

Las haciendas de su infancia constituían una especie de pequeños estados que incluso contaban con oficinas, cárcel e iglesia. Ésta última contribuía al control e intimidación de las personas. En la hacienda, Dolores Cacuango, pudo comprender cómo el hacendado ejercía el poder y control sobre personas y tierras:

> "el administrador, un mestizo venido de la ciudad, representaba la voluntad del patrón y sus intereses. Luego, el escribiente de igual

> procedencia, era quien llevaba los libros de cuentas y el historial de la producción. Después, el mayordomo, generalmente un yanapero [31] mestizo, de la misma hacienda. Este vigilaba la ejecución de las obras ayudado por los mayorales. Estos últimos eran indios promovidos por su don de mando y fidelidad al patrón, se les conocía como“ apatronados" (Kowii, (2007a) cita a Rodas (2005), p. 6).

En la hacienda vivió el abuso, la explotación y la injusticia a la que era sometida su comunidad. Los trabajos a que eran obligados los huasipungueros (a quienes el patrón daba un trozo de tierra a cambio de trabajo gratuito), el huasicama (indio encargado de cuidar la casa del patrón), los quimichiscas (personas que a cambio de trabajo gratis duermen y comen en la casa), el personal doméstico constituido principalmente por mujeres niñas y adultas obligadas a servir al patrón. Este orden de cosas conduce a Dolores Cacuango a reivindicar a la mujer indígena, a valorar su cultura solidaria y a organizarse contra el sistema opresor mediante una lucha digna y transparente.

5.3.1.1 Rebeliones de las comunidades

Kowii (2007) realiza un breve recorrido histórico impregnado por la fría desnudez que desvelan las dolorosas y sórdidas vejaciones a que son sometidas las auténticas y legítimas pobladoras y pobladores de estas tierras de las que fueron despojados exigiendo que se ponga una mirada atenta sobre la fuerza y tesón de su lucha por transformar esa triste realidad.

El autor que nos guía, explica que el siglo XVIII "estuvo contagiado de aires libertarios e independentistas" (Kowii, 2007a, p. 6). Así, en 1830 los criollos depusieron al gobierno español y se formó Ecuador.

Este cambio político en nada benefició a las comunidades indígenas ni tampoco a las africanodescendientes.

A las rebeliones de los criollos se sumaron las rebeliones de las comunidades indígenas

> "en contra del cobro de tributos, diezmos, primicias, impuestos, despojo de tierras, explotación, evangelización, etc. En estos siglos, incluido el siglo XIX, se perfeccionó el despojo de las tierras de las comunidades indígenas, la exclusión a la educación, para lo cual la violencia religiosa, la violencia física, la violencia del alcohol, la violencia cultural, la violencia de la escritura, la violencia institucional y legal fue utilizada para amedrentar a la población india y lograr la legalización de las tierras

[31] Yanapero: del quichua, yanapana, que significa ayudar.

> y la consecuente expulsión de las comunidades indígenas de los valles hacia las partes altas de los páramos" (Kowii, 2007a, p. 6-7).

La lucha de Dolores Cacuango, señala Kowii (2007a), fue inspirada no solo por los levantamientos y las rebeliones de sus antepasados sino por los que ella misma también vivió: el de Zuleta contra el cobro de diezmos y la explotación que fue masacrada por el ejército en 1891; el levantamiento de 1898 de indígenas y mestizos de Pillaro; el de 1913 de los comuneros de Chillanes; el de 1916 en Tisaleo; el de 1920 en Latacunga; el de Imbabura por el derecho de uso del agua; el de 1919 de Pesillo.

El liderazgo de Dolores Cacuango se hizo patente en los conflictos, sublevaciones y huelgas desarrollados entre 1925 y 1930, período en que se formaron los sindicatos de El Inca, Pan y Tierra, Tierra libre. Participó en la creación de los sindicatos agrícolas de Cayambe. Dolores Cacuango junto a Tránsito Amaguaña, Angelita Andranto y otras personas más entre las que se encontraban líderes socialistas, fueron la vanguardia en la creación de una nueva práctica solidaria en que mujeres y hombres, tanto del campo como de la ciudad lograron unir en su luchas la voz y la experiencia. A finales de 1930, señala Kowii (2007a) citando a Rodas (2005), se produjo un levantamiento gracias a la unidad en la acción de estas vanguardias. Entre otras reivindicación estaban las siguientes:

- Cesar los maltratos.
- Suprimir el trabajo obligatorio de las mujeres.
- Suprimir diezmos y primicias.
- Proveer de herramientas a los trabajadores.

Este levantamiento fue duramente reprimido, las casas de los principales líderes fueron quemadas pero la lucha continuó y se lograron algunos avances. El 28 de mayo 1944, en la revolución que se conoce como la Gloriosa, Dolores Cacuango comanda el asalto al cuartel La Remonta. Centenares de indios rodean el cuartel. Esta acción no tuvo éxito pero sirvió para motivar a la población para futuras movilizaciones.

5.3.1.2 En busca de la unidad

Kowii (2007a) cita las palabras de Dolores Cacuango: "Primero el pueblo, primero los campesinos, los indios, los negros y mulatos. Todos son compañeros. Por todos hemos luchado sin bajar la cabeza, siempre en el mismo camino" (Kowii, 2007a, p. 10).

En 1944, señala Kowii (2007a), se creó la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) con el apoyo del partido Comunista. Dolores Cacuango ocupó la Secretaría General en el mandato siguiente al de su constitución. Además, nos dice este autor que en aquella época a los indios se les englobaba en la denominación de campesinos y que la Federación incluyó la palabra "indios" en su denominación como modo de reafirmar su identidad. La FEI, con Dolores Cacuango como una de sus promotoras principales, reivindicaba un estatus igual para toda la población del país ya que los indios no tenían reconocidos muchos de los derechos de que gozaba el resto de la población:

> "- La defensa y afirmación de la tradición cultural indígena, mediante la ampliación de la educación al campo y la obligatoriedad de impartir la enseñanza en el idioma nativo de los indios, con una inclinación preponderantemente técnica.
> - La ampliación de la democracia en beneficio de los indios, incorporándolos a la ciudadanía mediante el voto de sus habitantes.
> - El establecimiento de un fuero especial a los indios en materia penal" (Kowii (2007a) cita a Rodas (2005), p. 11).

Dolores Cacuango, según explica Kowii (2007a), contribuye a la "dirigencia india de la época" haciendo emerger los conceptos que fortalecerían la identidad de las comunidades indias para hacer así posible el respeto hacia todos los sectores del país. Dolores Cacuango, en 1944, representa al movimiento y al país en el Congreso de Trabajadores de Cali junto a los líderes de los movimientos populares más importantes del continente americano; asimismo apoya la creación de sindicatos. En 1946, se logra la devolución de los huasipungos[32] que habían sido usurpados a los líderes indios tras las revueltas de 1931; se logra la limitación de la jornada a ocho horas diarias y el descanso los fines de semana; se elimina el pago de los diezmos y se suprime el trabajo gratuito de las mujeres.

El pensamiento de Dolores Cacuango se caracteriza por el valor que confiere a la unidad. Tanto a la unidad interna de las comunidades como a la unidad, mediante alianzas, con otras organizaciones que apoyaran la lucha de aquellas por sus justos derechos.

[32] Los huasipungos eran los trozos de tierra de los huasipungueros de los que ya se ha hablado con anterioridad.

Kowii (2007a) escribe este texto sobre el que considero que es necesario detenerse:

> "Sobre la importancia de la unidad, Dolores Cacuango expresó lo siguiente:
>
> *A natural solo, patrón patea y ultraja. Es como hebra de poncho que fácilmente se rompe. A natural unidos como a poncho tejido, patrón no podrá doblegar.*
>
> Dolores era consciente de la fragilidad de la unidad, por esa razón la comparaba con la hebra de hilo que puede romperse con facilidad, por eso su insistencia a mantenerse unidos como un tejido completo.
>
> Finalmente su frase profética:
>
> *Somos como la paja del cerro, que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo.*
>
> La frase hace referencia a la sólida matriz cultural de la población quichua, nos recuerda que los pueblos indígenas somos herederos de culturas milenarias que enraizaron profundamente sus parámetros culturales, razón por la cual será difícil que cualquier atentado pueda mutilar los referentes culturales de las comunidades, que son tan fuertes que al ser arrancados, tienen la virtud de volver a crecer, tienen la posibilidad de estar presentes también en otras latitudes. Su fortaleza es tal y la prueba es que estamos presentes y que tenemos todas las características, todas las virtudes para insertarnos en el mundo sin perder nuestra identidad. Dolores Cacuango reivindicó la identidad como un elemento clave para impulsar la liberación de las comunidades y la superación permanente de la población" (Kowii, 2007a, pp. 14-15).

5.3.1.3 Pionera en la educación intercultural y luchadora por los derechos de las mujeres

Dolores Cacuango, como señala Kowii (2007a), conocía su cultura, su historia y su tradición, no así la de la población blanca. Era consciente de la importancia de conocer y aprender de otros pueblos, como lo fueron sus antepasados, pero también era consciente de la utilización de la educación como instrumento de poder y de sometimiento. Por esta razón, Dolores Cacuango junto a una de sus compañeras de lucha, Luisa Gómez de la Torre, que era profesora jubilada, consideraron la necesidad de crear escuelas en las que se fomentara el respeto a la diversidad lingüística y cultural y que garantizaran la educación en la lengua materna con el fin de facilitar a todas las personas la apropiación de conocimientos y la liberación respecto de la colonización ideológica perpetrada por quienes durante siglos de opresión martirizaron y martirizan a las comunidades y pueblos que se rebelan contra tal injusticia. Ideología que persistentemente desvaloriza e intenta inyectar "deseo de integrarse y blanquearse a imagen y semejanza" de los hegemónicos modelos eurocéntricos. La lucha llevada a cabo por estas mujeres siempre estuvo orientada hacia la necesidad de combatir y superar las injustas condiciones pobreza y marginación y de reafirmar la identidad

cultural de las comunidades indias en las zonas urbanas y rurales. A ello se podría llegar mediante la implementación de procesos interculturales tendentes a patentizar las conductas secularmente hegemónicas, mediante el trabajo en actitudes de respeto al patrimonio y a la cultura de cada pueblo, de respeto a la diversidad. Estos procesos se desarrollarían contando con la palabra como instrumento fundamental.

En su lucha por los derechos de las mujeres, Dolores Cacuango rompió con los esquemas decimonónicos machistas que influyeron no sólo sobre la población de las comunidades indias y campesinas sino también sobre la de las comunidades blancas y mestizas. El machismo, señala Kowii (2007a), fue bandera del sistema colonial y republicano, y la religión se encargó de fomentar el alcoholismo entre la población india, lo que supuso un incremento de las nefastas influencias de ese sistema sobre las relaciones entre las personas que integraban las comunidades indias. Dolores Cacuango fue una de las principales defensoras de los derechos de las mujeres. Denunció activamente el maltrato cotidiano hacia las mujeres reivindicando derechos como:

> "- El derecho de la mujer a elegir libremente a su cónyuge y que no sea impuesto por los padres de familia.
> - La violencia familiar.
> - El abuso de los hacendados, sus empleados, curas y autoridades que violaban a las mujeres de la comunidad, principalmente a aquellas que realizaban el papel de servicias.
> - El derecho a la realización como mujer y madre.
> - El derecho a una vida digna y justa" (Kowii, 2007a, p. 13).

Ella misma defendía estos principios practicando valores como:

> "- El respeto y el valor de la palabra para que sea cumplida.
> - La serenidad y el pragmatismo.
> - El ahorro como medida para precautelar insumos que le permitieran enfrentar las persecuciones que vivía.
> - La solidaridad y el apoyo mutuo para sus compañeros.
> - El desprendimiento y la humildad.
> - El orgullo sano y equilibrado.
> - La sinceridad y la transparencia.
> - La responsabilidad y la constancia.
> - La fidelidad consigo misma y su cultura.
> - La coexistencia pacífica de los pueblos" (Kowii, 2007, p. 13-14).

Recordamos cómo bell hooks —como ya se vio con anterioridad— pone de relieve de qué manera el movimiento feminista que floreció en Estados Unidos, nunca incluyó a las mujeres no blancas sino como "objeto" de sus investigaciones, demostrando únicamente hacia ellas actitudes paternalistas y condescendientes, no estimándolas

como iguales. Con este feminismo quedaron intactas las jerarquías raciales que forman parte de los poderes hegemónicos.

Muy lejos de este *feminismo de la supremacía blanca* se encuentra la lucha feminista de Dolores Cacuango, de Tránsito Amaguaña y de muchas otras mujeres. Su lucha feminista, que llegó a romper esquemas machistas decimonónicos en beneficio de todas las mujeres, no es tenida en consideración por parte del conocimiento hegemónico, ni tan siquiera se la reconoce como tal.

Dolores Cacuango, asimismo, llevó a cabo trascendentes acciones sociales y educativas como dirigente sindicalista e indígena, como precursora de la educación intercultural en Ecuador y como feminista.

El de Dolores Cacuango, por tanto, constituye uno más de los valiosos y contundentes ejemplos que pueden contribuir a la construcción de las epistemologías del Sur.

6 Reflexiones que no concluyen

Hemos llevado a cabo un trabajo que consiste en buscar y explorar principios epistemológicos para la acción social y educativa alternativos a las posiciones monoculturales y euroccidentales hegemónicas. Con ello se ha intentado evidenciar que la transformación de toda acción socioeducativa va pareja a la compleja tarea consistente en explicitar, modificar y reconstruir sus supuestos epistemológicos de partida. Dicha reconstrucción se orienta hacia la idea de ampliar el horizonte epistemológico de tal manera que dé cabida a una diversidad epistemológica que haga frente a la supremacía del conocimiento único que desarrolla saberes jerarquizados y jerarquizantes, saberes que se fundamentan más en la desigualdad epistemológica que en su diversidad.

A lo largo de los anteriores capítulos se han ido mostrando, de manera envolvente, las conceptualizaciones de las epistemologías del Sur que pueden ser perfectamente resumidas en las luchas llevadas a cabo por las personas, pueblos, comunidades, culturas, sexos, contra quienes nos insultan, explotan, marginan, asesinan, violan, persiguen, torturan, contra quienes nos oprimen. Se han visto estas luchas en algunos de los sures de los nortes de África y de América. Pero estas luchas están también presentes en los sures de los nortes de Europa, Asia y Oceanía. Aquí y ahora.

Repensar y rehacer educación social desde las epistemologías del sur es hacer y rehacer, crear y recrear un enfoque metodológico dirigido de manera consciente hacia la comprensión de la opresión para su superación mediante una acción social y educativa que desentrañe, se corresponsabilice, enseñe y aprenda que es posible pensar y hacer un mundo distinto, un mundo donde quepan muchos mundos. En este sentido, la pedagogía de la memoria nos llena de razones para reafirmarnos en nuestra manera de hacer, para reafirmarnos en el enfoque metodológico que hemos dado al presente trabajo en cuanto a la profusión de testimonios. Mediante ellos se pretende mostrar, evidenciar realidades que de otro modo no se habrían podido apreciar. Dicha pedagogía pone de relieve la actualidad e importancia del testimonio como medio de mostrar una realidad, cuyos protagonistas, en muchos casos silenciados, no han tenido la oportunidad de expresarla por ellos mismos. Su ausencia clama desde el silencio, y su presencia, también desde el silencio clama; pero en éste caso, lo hace desde el silencio de las voces amordazadas. La

intencionalidad, siempre pedagógica, ha sido la de aprender desde las epistemologías del sur; es decir, desde una posición que permita la presencia de conocimientos, saberes y prácticas silenciadas desde la monocultura hegemónica e incluso desde enfoques tradicionalmente académicos.

Repensar y rehacer acción social y educativa desde las epistemologías del sur es no olvidar. Es escucha y acogida de las experiencias, saberes y modos de vida desde las posiciones oprimidas. Es compartir, es defender, es detener a la reacción, es comprender que lo posible existe, es ponerse en marcha sabiendo que el aquí y el ahora nos pertenecen, es la palabra auténtica, es el acto inocente, es el sentimiento profundo de esperanza y justicia social.

Desde las esferas que se proclaman dominantes, las que oprimen y explotan al ser humano y al planeta, que son las poseedoras y las que ejercen el control sobre los medios de producción, sobre los medios de manipulación de masas, sobre los conocimientos hegemónicos cuya característica es la de estar reservados a su servicio; desde esas esferas, se heteronomiza sistemáticamente a las personas embutiéndoles artefactos, para expulsar de sí la conciencia. Se convierte, pues, en una tarea urgente llevar a cabo la autogestión del conocimiento, la creación de espacios autónomos desde las más diversas subjetividades. La creación de intersubjetividades libertadoras, amorosas, conscientes; la recreación de tiempos, lugares y emociones en las que puedan dialogar los conocimientos, los saberes, las prácticas, las acciones, los pensamientos, los sentimientos, las personas, las naturalezas. Espacios libres, justos, asequibles, no exclusivos ni excluyentes, donde sean posibles los conocimientos que alimenten las prácticas sociales y que posibiliten acciones socioeducativas que contribuyan a su consecución. No hemos de abandonarnos a la soberbia de la que tan solo unos pocos disfrutan porque se encuentran inmersos en el error secular de sentirse superiores a las demás.

Dolores Cacuango nos enseña que la educación, como el sol, ha de alumbrar a todas las personas, dar luz a sus conciencias para que sus actos les acompañen en la fragua de la noche, cuando se hace necesaria la acción, una acción que nos obliga a compartir la luz, una acción solidaria, social. Por esta senda nos guía Boaventura de Sousa Santos. Las epistemologías del sur han de valernos como instrumentos, no solo analíticos sino también han de revolucionar nuestros sentimientos adormecidos, nos han de hacer recuperar nuestros cuerpos en su libre esplendor, cuerpos grandes, cuerpos pequeños,

gordos y delgados, tersos y arrugados, cuerpos de pieles de bronce, ébano y alabastro. Tu cuerpo, el mío, el suyo. Nuestros cuerpos.

De esta manera, los instrumentos de las epistemologías del Sur nos han de permitir identificar las condiciones epistemicidas para así poder recobrar, reconstruir, recrear y compartir conocimientos alternativos a los que producen la barbarie, conocimientos alternativos a los capitalistas, colonialistas, patriarcales, androcéntricos. La sociología de las ausencias nos ayudará a identificar las no-existencias, las que se apartan de la monocultura hegemónica, las que ponen en entredicho la lógica de la clasificación social entre seres superiores y seres inferiores, las que escapan al control de la escala del universalismo dominante, las que se oponen a la lógica capitalista de la productividad y de la competitividad. La sociología de las emergencias, como otro de los instrumentos de las epistemologías del sur, nos sugiere la alternativa real de investigar en la amplitud de un horizonte de posibilidades a nuestro alcance en el que se opone, a la mecánica determinista, la axiología del cuidado. Por su parte, la ecología de saberes nos aclara que se debe abandonar la idea de una ciencia única, de un conocimiento único, para asumir una realidad en la que convivan múltiples y diversos conocimientos. Por esta razón se hace necesario el diálogo entre ellos, lo que será posible por medio de una traducción intercultural entre saberes.

Estimo que se hace labor sustantiva e ineludible, en el pensar y hacer pedagogías desde las epistemologías del sur, considerar como inherente a ellas la pedagogía del oprimido, de Paulo Freire. Pues se hace imprescindible identificar a quien nos oprime. Por ello, ha de reflexionarse sobre la opresión. Esta reflexión deberá desvelar si en nuestro interior reside alguien que oprime, si en nuestro interior existe la contradicción y la dicotomía opresor-oprimido. Y si esto es así, y no logramos superar esa contradicción, podremos llegar a convertirnos en el Hitler del que ha hablado Aimé Césaire y, por tanto, no podremos aspirar, de una forma auténtica y resolutiva, a transformar esta sociedad en una más solidaria, justa, libre. En todo este proceso, de implicaciones evidentemente socioeducativas, la educación ha de adquirir una eminente relevancia y una radical consideración: ha de ser liberadora y esperanzadora.

Muchas personas de los pueblos que fueron colonizados y que siguen siendo esclavizados, explotados, ultrajados, expoliados, torturados, asesinados, nos enseñan con crudeza la barbarie de la opresión imperialista que, de manera soez, empecinada y llena de iniquidad, pretende hoy en día mantener su hegemónico estatus con la

connivencia de quienes siguen con la venda puesta ante sus ojos. Como se muestra en el presente trabajo, Yarisse Zoctizoum, nos enseña que la colonización de África no se debió ni se debe únicamente a cuestiones militares y armamentísticas sino sobre todo a su extraordinaria riqueza, de tal manera que la economía mundial depende en gran medida de los recursos que África posee. Así, no resulta paradójico sino extremadamente malvado e injusto, el hecho de que las tecnologías de la información y la comunicación, tan importantes para euroccidente, dependan de las materias que éste saquea a los africanos —es el caso del coltan ensangrentado del Congo—, y que, a la vez, sea muy difícil encontrar información sobre África en internet —como así he experimentado al realizar este y algún otro trabajo más—. El descrito, constituye un ejemplo de las no-existencias más flagrantes creadas por la monocultura hegemónica de occidente y hemos de ser conscientes del siguiente hecho: si muchas de las personas que viven en occidente no se despojan de la venda que cubre sus ojos seguirán siendo partícipes de este ultraje. Por esta razón, considero que en una acción social y educativa que se precie de serlo, ha de estar siempre presente esta realidad.

Por su parte, Celina Cossa, nos brinda un vivo ejemplo de las sociologías de las emergencias, de que lo posible también existe: su proyecto no constituyó solo una acción social sino también educativa y transformadora de una realidad extremadamente dura e injusta. Lo mismo sucede con el quilombo del que nos habla el antropólogo Kabengele Munanga que, como institución transcultural nacida en África, lleva a otros pueblos un modelo de organización social democrático que derribó las barreras culturales y excluyentes impuestas por el modelo social colonialista y que, por esta razón, fue reprimido, perseguido y aniquilado.

Aimé Césaire, una de las figuras más relevantes del siglo XX en la lucha contra el racismo, el colonialismo y el capitalismo —como estructuras necesariamente interrelacionadas y dependientes las unas de las otras—, es, de la misma manera, acallado deliberadamente por quienes instituyen la monocultura hegemónica producto de esa interrelación. Él explica con meridiana y pedagógica claridad qué es la colonización, origen de la hegemonía de mentes enfermas y ávidas de poder que dirigen y controlan los destinos de toda la humanidad, ya que en sus manos, como ya se ha dicho, reposan todos los instrumentos de destrucción del planeta Tierra y de todos sus habitantes, ya sean animales humanos o no humanos, ya sean vegetales o minerales. Por esta razón, desde aquí, se defiende también la recuperación y puesta en movimiento de

sus enseñanzas para que ellas impregnen nuestras reflexiones, propuestas y acciones sociales: es necesario descubrir al Hitler que hay dentro de las personas, es necesario superarlo para expulsarlo sin contemplaciones. Es preciso ser conscientes de que antes que Hitler hubo muchos otros *hítleres*. A ello podrá contribuir la educación liberadora, en parte también por la importancia que ha de concederse a la historicidad de la persona.

En este mismo sentido hablan los proyectos educativos de autonomía de los pueblos zapatistas. Así, considero indispensable mostrar los testimonios de quienes piensan y hacen pedagogías desde Abya-Yala. Pedagogías pensadas y hechas desde abajo y la izquierda, acciones y actitudes que dan sentido a un proyecto de vida digna, capaz de ejercer el Buen Gobierno, pues su filosofía es la de mandar obedeciendo al pueblo. Y es el pueblo quien actúa en su conjunto y de manera solidaria por el bien común. Aquí, la educación se encuentra también estrechamente relacionada con las acciones sociales pues ellas son las que la conforman y las que la informan. En ella se encuentran siempre presentes la creación, el arte, la poesía, la lucha solidaria y, en continuo diálogo con otras culturas, participa de la creación de un mundo nuevo, un mundo en el que tienen cabida muchos mundos.

Pone punto y seguido a estas reflexiones, la comprensión de las luchas de Dolores Cacuango, luchas por la unidad y la justicia social, luchas también feministas. Luchas impregnadas de la necesaria acción socioeducativa que han de ser tomadas como ejemplo de íntegra dignidad humana.

Así, el trabajo realizado es el inicio de un viaje epistemológico que busca ese sur que también existe. Un trabajo que se enfrenta al problema de ir (leer y traducir) al sur, de aprender a ir al sur y de aprender del sur. Viajar y aprender para repensar y rehacer acción social y educativa. Un reto que, como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2011)[33], se complica cuando este viaje e intento de aprender se emprende desde una universidad europea en el contexto de optar por obtener una certificación académica.

[33] En entrevista realizada a Boaventura de Sousa Santos por Lopera, G. y Navarro, F. (2011). (Ver bibliografía).

Bibliografía

Ávila, A., Pohlenz, J. (2012), Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana. En Ávila, A. y Daniel, L. (Coord.), *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios.* (pp. 63-83). México: Universidad Intercultural de Chiapas. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20121127111932/PatrimonioBiocultural.pdf

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, Mëxico.* Quito-Ecuador: Abya-Yala

bell hooks. (2014, 4 de junio). En *Wikipedia. La enciclopedia libre.* Recuperado el 16 de mayo de 2015 de: http://es.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks

bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Cuolson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty. (2004). *Otras inapropiables.* Traficantes de sueños. Recuperado de: http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf

Betty Friedan. (2015, 23 de marzo). En *Wikipedia. La enciclopedia libre.* Recuperado el 16 de mayo de 2015 de: http://es.wikipedia.org/wiki/Betty_Friedan

Césarire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo.* Madrid: Akal.

Cheikh Anta Diop. (2013, 12 de marzo). En *Wikipedia. La enciclopedia libre.* Recuperado el 12 de junio de 2015 de: http://es.wikipedia.org/wiki/Cheikh_Anta_Diop

Chiapas 3. (1996). *Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo.* Recuperado de: http://www.revistachiapas.org/No3/ch3primenc.html

Comité Clandestino Revolucionario Indígena Comandancia General del EZLN. (2005). *Sexta Declaración de la Selva Lacandona.* Recuperado de: http://www.serazln-altos.org/sexta.html

Cossa, C. (1999). Experiencia de la UGC y la UNAC en la producción agraria y las relaciones de género. *Cuadernos África América Latina.* Núm. 35, pp. 52-53. Recuperado de: http://www.sodepaz.org/publicaciones-mainmenu-40/revista-africa-america-latina-mainmenu-2/1653-no35-cuadernos-africa-america-latina-no35-1999-.htmlFreire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido.* España: Siglo XXI

Data DIP. (2015). *Tratado de San Ildefonso-1777.* Recuperado de: http://datadipuy.com/574/

Dolores Cacuango. Recuperado de: http://www.andes.info.ec/sites/default/files/styles/large/public/field/image/mama%20dulu.jpg?itok=ehJHldFs

Émile Faguet. (2015, 19 de abril). En *Wikipedia. La enciclopedia libre.* Recuperado el 11 de junio de 2015 de: http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Faguet

ESRAZ. (s. f.). *Había una vez una noche... Cuentos, leyendas, historias desde las montañas de Chiapas*. Recuperado de: http://www.serazln-altos.org/esraz.html

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido.* España: Siglo XXI

Georges Vercher de Lapouge. (2015, 3 de mayo). En *Wikipedia. La enciclopedia libre.* Recuperado el 11 de junio de 2015 de: http://en.wikipedia.org/wiki/Georges_Vacher_de_Lapouge

Ikuska.com. (s. f.). *Celina Cossa.* Recuperado de: http://www.ikuska.com/Africa/Historia/biografias/c/cossa_celina.htm

Joseph Ernest Renan. (2015, 17 de abril). En *Wikipedia. La enciclopedia libre.* Recuperado el 11 de junio de 2015 de: http://es.wikipedia.org/wiki/Ernest_Renan

Kowii, A. (2007)a. *El sueño de Dolores Cacuango.* Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://es.scribd.com/doc/251548488/Dolores-Cacango#scribd

Kowii, A. (s. f.). *El Sumak Kawsai.* Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/El%20Sumak%20Kawsay-ArirumaKowii.pdf

Kowii, A. (2007)b. Memoria, identidad e interculturalidad de los pueblos de Abya-Yala. El caso de los quichua Otavalo. En C. Zapata (Compiladora), *Intelectuales indígenas piensan América Latina* (Vol. 2) (pp. 113-129). Quito (Ecuador): Ediciones Abya-Yala

La Oveja Roja (s. f.). *Presentación.* Recuperado de: http://www.laovejaroja.es/presentacion.htm

La Oveja Roja. (2015). *Racismo en España - Abuy Nfubea.* Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?t=20&v=FhZwie9Ez1k

Leo Frobenius. (2015, 17 de abril). En *Wikipedia*. *La enciclopedia libre.* Recuperado el 11 de junio de 2015 de: http://es.wikipedia.org/wiki/Leo_Frobenius

Lopera, G. y Navarro, F. (2011). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. En A. Vianello y B. Mañé (Coords.). *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer.* (pp. 229-242). Barcelona: CIDOB. Recuperado de: http://www.cidob.org/en/publications/publication_series/monographs/monographs/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer

Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto.* Barcelona: Anthropos

Mèlich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las ciencias sociales.* vol. (nº 5), 115-124. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126322/192427

Munanga, K. (1996). Origen histórico del quilombo en África. *América Negra.* Núm. 11, pp. 11-22. Recuperado de: http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Medicina/1documentos/amenegra/AmericaNegra11.pdf

Muñoz, G. (2011). *A diez años de la Marcha del Color de la Tierra*. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2011/03/12/oja167-marcha.html

Nyarai, E M. (2015). *Esclavistas con calles en España.* Recuperado de: http://www.assatashakur.org/forum/foro-abierto/38010-esclavistas-con-calles-en-espa%F1.html

Panafricanismo en España. (2014, 1 de agosto). En *Wikipedia. La enciclopedia libre.* Recuperado el 11 de junio de 2015 de: http://es.wikipedia.org/wiki/Panafricanismo_en_Espa%C3%B1a

Parlamento Negro de España. (2015). *Biografía.* Recuperado de: https://www.facebook.com/parlamentonegro.es/info?tab=page_info

Poirier, Y. (2005). *Unión General de Cooperativos (UGC), Mozambique.* Recuperado de: http://base.d-p-h.info/en/fiches/dph/fiche-dph-7107.html

Radio Zapatista Sudcalifornia. (s. f.)a. *Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La Libertad según l@s Zapatistas"*. Recuperado de: http://rzsud.org/material-de-la-escuelita-zapatista/

Radio Zapatista Sudcalifornia. (s. f.)b. *Participación de las mujeres en el Gobierno Autónomo. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La Libertad según l@s Zapatistas"*. Recuperado de: http://rzsud.org/material-de-la-escuelita-zapatista/

Real Academia Española. (2012). Mecanicismo. *Diccionario de la lengua española (22ª edición).* Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=mecanicismo

Real Academia Española. (2012). Quilombo. *Diccionario de la lengua española (22ª edición).* Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=quilombo

Rosero, R. (coordinadora). (1992). *Protagonismo de la mujer en el levantamiento indígena. Centro María Quilla*. Red de Educación Popular entre Mujeres. Quito.

Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Santos, Boaventura de Sousa. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Julio-Septiembre, 17-39. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* CLACSO Siglo XXI

SERAZLN-ZACH. (s. f.). *Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional-zona a Los Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH).* Recuperado de: http://www.serazln-altos.org/

Subcomandante Insurgente Moisés. (2014). *De Ayotzinapa, del Festival y de la histeria como método de análisis y guía para la acción.* Recuperado de: http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/12/14/de-ayotzinapa-del-festival-y-de-la-histeria-como-metodo-de-analisis-y-guia-para-la-accionsubcomandante-insurgente-moises/

The Hunger Proyect. (1998). *Celina Cossa.* Recuperado de: http://www.thp.org/what_we_do/key_initiatives/honoring_africa_leadership/laureate_list/celina_cossa

Umnegro.blogspot.com (2008). *Kabengele Munanga: La difícil tarea de definir quién es negro en Brasil.* Recuperado de: http://umnegro.blogspot.com.es/2008/05/kabengele-munanga-difcil-tarefa-de.html

União Nacional de Camponeses (UNAC). (2015). *Camponeses africanos unidos contra as corporaçoes transnacionais.* Recuperado de: http://www.unac.org.mz/

USP. (2014). *Kabengele Munanga*. Recuperado de: https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=D7A0B4B7971D

Zoctizoum, Y. (1988). Las intervenciones de las grandes potencias en África Central. *Estudios de Asia y África.* Núm. XXIII, vol. 2, pp. 283-312

Zoctizoum, Y. (1987). El Estado y la reproducción étnica en África. *Estudios Sociológicos.* Núm. V, vol. 13, pp. 169-182