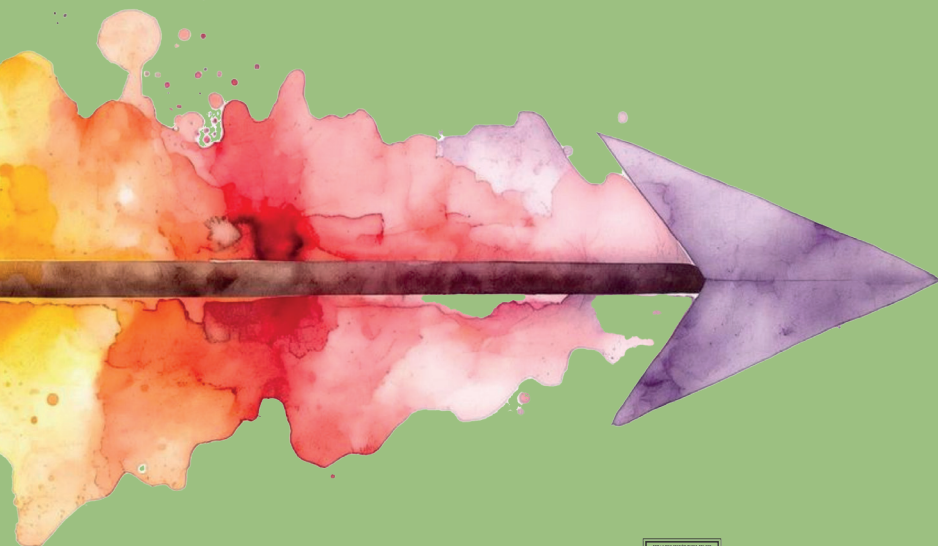




Rosana Carvalho Paiva
Natalia Duque-Cardona
Emilia Cristina González-Machado

Pluriversidades y activismos



FAS Fundació
Autònoma
Solidària UAB

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



 **UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Carvalho Paiva R.; Duque-Cardona, N & González-Machado, E.C. (2025)
Pluriversidades y activismos. Medellín: Universidad de Antioquia. 86 p.

1-Universidad 2-Activismos 3-Educación 4- Justicia Global 5-Ecología
I. Carvalho Paiva, Rosana II. Duque-Cardona, Natalia III. González-Machado, Emilia Cristina

Primera edición: noviembre de 2025

Depósito legal: B 21787-2025

Coordinadoras
Rosana Carvalho Paiva
Natalia Duque-Cardona
Emilia Cristina González-Machado

Textos
Rosana Carvalho Paiva
Natalia Duque-Cardona
Emilia Cristina González-Machado
Sara Yaneth Fernández Moreno
Marycarmen de M. Arroyo Macías
Yasser Y. Lenis
Diego F. Carrillo-González
Luisa Faustini Torres
Lilian Paola Ovalle Marroquín
Kenya Herrera
Rogelio E. Ruiz Ríos
Josep Espluga Trenc
Fabian Pino Granada
Ernesto Israel Santillán

Corrección de Textos: Lucas Maya
Diseño y maquetación: PI-ART scp

Publicación derivada del *III Seminario de Educación para la Justicia Global* (2024).
La realización del seminario y la edición de esta obra han sido coordinadas conjuntamente por la FAS-UAB,
la UDeA y la UABC, con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona.



"Pluriversidades y Activismos" © 2024 de Rosana Carvalho Paiva, Natalia Duque-Cardona y Emilia Cristina González-Machado está bajo licencia de Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para más información, puedes visitar: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es#legal-code-title>

ÍNDICE

Presentación	5
Prólogo	15
EPISTEMOLOGÍAS DECOLONIALES Y FEMINISTAS CON EL PARADIGMA DE LA JUSTICIA GLOBAL	17
Epistemologías otras: pedagogías feministas de[s]coloniales	19
<i>Emilia Cristina González-Machado</i>	
Epistemologías decoloniales y feministas para la justicia social	29
<i>Sara Yaneth Fernández Moreno</i>	
ROMPIENDO LOS MUROS: EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y APRENDIZAJE-SERVICIO	41
Ave Fénix: arte, pedagogía y vinculación universitaria con mujeres del CERESO de Mexicali	43
<i>Marycarmen de M. Arroyo Macías</i>	
Programa de trabajos de fin de grado con aprendizaje-servicio: una apuesta institucional de compromiso con la comunidad	53
<i>Jofre Güell Bosch</i>	
Alfabetización agropecuaria para la innovación social y la mejora de las economías campesinas afectadas por el conflicto armado en Colombia	63
<i>Yasser Y. Lenis, Diego F. Carrillo-González</i>	
MOVIMIENTOS SOCIALES EN AULA: AFECTOS, EFECTOS Y RESISTENCIAS	79
Activismo y academia: reflexiones sobre los desafíos y las oportunidades en la producción de conocimiento	81
<i>Luisa Faustini Torres</i>	

¿No future? El ethos punk en la academia	89
<i>Kenya Herrera Bórquez, Lilian Paola Ovalle Marroquín</i>	
Historia y Antropoceno	97
<i>Rogelio E. Ruiz Ríos</i>	

EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN Y EL ACTIVISMO PARA LA JUSTICIA AMBIENTAL	105
La universidad ante el activismo por la justicia Ambiental	107
<i>Josep Espluga Trenc</i>	
Educación, investigación y activismo: un enlace indispensable en la justicia Ambiental	115
<i>Fabián Pino Granada</i>	
¿Es posible una educación/investigación para una justicia ambiental ..	123
<i>Ernesto Israel Santillán-Anguiano</i>	
MEMORIA DEL III SEMINARIO EN EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA GLOBAL	131
SOBRE LAS ORGANIZADORAS Y AUTORXS	137

Presentación

En tiempos de crisis sistémicas y transformaciones globales vertiginosas, el campo educativo —y especialmente el universitario— no puede continuar operando desde lógicas de neutralidad, verticalidad o desconexión del mundo que lo rodea. Muy por el contrario, las universidades tienen hoy la responsabilidad —y la oportunidad— de convertirse en espacios de convergencia crítica, de acción social y política y de construcción colectiva de saberes orientados al bien común. Este libro nace precisamente de esa necesidad y de ese deseo.

Pluriversidades y activismos es una obra que compila los aportes, reflexiones y debates desarrollados en el marco del III Seminario de Educación para la Justicia Global: Universidad y Activismo, celebrado entre octubre y noviembre de 2024 en formato virtual. Como actividad vinculada al proyecto “Pluriversidad: Avanzando hacia una universidad comprometida con el territorio, la comunidad y la justicia global” —proyecto ejecutado por la Fundación Autónoma Solidaria (FAS) con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona—, esta iniciativa es fruto de la cooperación interuniversitaria Nord–Sur, en la cual participan la Universidad de Antioquia (UdeA) a través de la Facultad de Educación y de la Escuela Interamericana de Bibliotecología, y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Esta obra no solo da cuenta de un seminario, sino que captura un proceso de diálogo en el cual participaron las organizadoras de ese libro, Ernesto Santillán y Kenya Herrera, ambos de la UABC. Como una conversación interuniversitaria e interterritorial que trasciende las fronteras geográficas e institucionales, el diálogo se estableció de manera triangular entre Cataluña, Colombia y México. Las distintas sesiones que componen este volumen se estructuran a partir de ejes temáticos establecidos para los coloquios, considerados clave para una pedagogía comprometida con la justicia epistémica y decolonial, social, de género

y ambiental, una justicia entendida como horizonte ético-político que atraviesa la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Esta perspectiva, implementada en la educación, tiene algo más de fondo, que se refiere a una pedagogía que se lanza a la esperanza para hacer frente a tiempos sombríos.

Contra regímenes autoritarios impuestos por la extrema derecha; contra el genocidio del pueblo palestino; por la acción para frenar la emergencia climática; por los 43 normalistas de Ayotzinapa a los que vivos se llevaron y a los que, hasta hoy, vivos queremos; por todxs lxs desaparecidxs en México y en Colombia; por los desplazados internos que generan los conflictos armados; por lxs estudiantes en busca de refugio en la Europa Fortaleza, por los miles de personas en su esfuerzo por cruzar fronteras de extensiones continentales, vallas, desiertos, mares y muros; por lxs investigadorxs que sufren persecución por su labor académica; por lxs sobrevivientes de las violencias de género que ocurren dentro y fuera de los espacios universitarios; por los derechos laborales del personal docente e investigador; por políticas inclusivas para una universidad diversa y justa; por la solidaridad —políticamente situada— con las comunidades impactadas por las catástrofes socioambientales; por la defensa de la universidad como bien público; por la construcción de paz y acuerdos de postconflicto que no representen un pacto con el capitalismo y su permanente explotación de los territorios, de los pueblos y de la naturaleza; contra la carrera armamentística que impone aumentos exponenciales en los gastos militares y recortes en los presupuestos públicos para las políticas sociales y de educación; contra el advenimiento de nuevas guerras como males inevitables; contra los acuerdos neoliberales y neocoloniales de libre comercio; contra las políticas de guerra contra las drogas y el terrorismo, que en el fondo no son más que una estrategia para el control geopolítico y la persecución de las poblaciones vulnerables, racializadas y empobrecidas. Contra el anuncio del fin del mundo.

Acampadas, asambleas, colectivos y movimientos estudiantiles, sindicatos y huelgas: son diversos los espacios reivindicativos y de acción

política por esos y otros tantos motivos de lucha que se crean, que se fortalecen y que se ejercen dentro y entre las universidades. Esas diversas acciones, las reflexiones y las descripciones de ejemplos de práctica presentados en estas páginas, así como en el seminario que les dio origen, por más aparentemente desconectadas que parezcan, han nacido todas en un suelo común. Hoy me gusta pensar que son las muchas grietas que vamos abriendo en los espacios académicos, según la bonita expresión de Catherine Walsh.¹ En la imagen que ese concepto de sentir-hacer-pensar nos sugiere, las grietas interuniversitarias, entre Norte y Sur, entre territorios tan diferentes, van se encontrando y rompiendo límites.

Cuando pensamos en la propuesta del III Seminario, pensamos en el activismo universitario como algo que se encuentra más allá de las formas de acción directa que buscan las muchas maneras de agrietar. Esa elección no se debe a que no consideramos válidas o importantes esas otras formas —por el contrario—, sino a que observamos que, para consolidar una universidad políticamente comprometida, se deben interrelacionar epistemologías críticas con la praxis pedagógica de manera transversal.

Esa reflexión colectiva se abre con el entrecruce entre “Epistemologías decoloniales y feministas con el paradigma de la justicia global”. Este primer enfoque nos invita a cuestionar las bases sobre las que se construye el conocimiento académico. La decolonialidad forma parte de un marco conceptual que emerge de academicxs del Sur global y que se refleja actualmente en un proceso de revisión crítica también en las universidades del Norte. Por otro lado, la justicia global puede ser entendida como una posición ética y política de sujetos situados en el Norte como autocrítica sobre la responsabilidad histórica de los países europeos delante del colonialismo y su perpetuación en sus actuales formas de colonialidad. Sin dejar de valorar la crítica a las posibilida-

¹ Walsh, Catherine E. (2023). *Agrietar la Uni-versidad: Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional y Lengua de Gato Ediciones.

des de retorno a un sujeto universal que el paradigma de justicia global puede representar, se puede valorar que esas dos categorías coinciden en un punto en común: el conocimiento se construye a partir de sujetos situados.

¿Cómo abrir paso a esas epistemologías otras —anticoloniales, feministas y anticapitalistas— marcadas por la alteridad frente a la producción hegemónica del conocimiento? El diálogo de la primera sesión es retomado y profundizado por Emilia Cristina González-Machado en el capítulo de apertura, ‘Epistemologías otras: pedagogías feministas de[s]coloniales’. Los conceptos clave que sustentan estas pedagogías y miradas son revisitados y fortalecidos por una escritura tremenda, que interpela la infiltración de la violencia colonial, capitalista, racista y sexista en los espacios educativos. Nuevas prácticas educativas, revisión curricular y la articulación de éticas académicas con las luchas por la justicia social: múltiples son los caminos que puede recorrer la universidad hacia la emancipación.

La transversalidad de los feminismos también se ve multifacetada y encarnada en cuerpos diversos, y cuestionados de manera contundente los valores, categorías y pensamientos pretendidamente universales. El diálogo entre esos referenciales se desdobra en todo el libro, pero Sara Fernández lo profundiza en el primer capítulo demostrando que enseñar desde los feminismos va más allá de la teoría, que apunta a la práctica cotidiana, encarnada y situada. Ante la pregunta ‘¿Qué se entiende por epistemologías feministas decoloniales?’, Fernández nos ofrece un texto vivo, escrito en primera persona, autorreflexivo, que también incluye e interrelaciona los feminismos negros e interseccionales aterrizando el debate para impulsar una experiencia universitaria vivida como solidaria, colectiva, comunitaria y dedicada al cuidado.

En una segunda instancia, en “Rompiendo los muros: extensión universitaria y aprendizaje-servicio”, seguimos con el diálogo entre

perspectivas del Norte y del Sur en el abordaje sobre metodologías de intervención que desafían la lógica tradicional de la docencia: la extensión universitaria, con fuerte presencia en América Latina; y el aprendizaje-servicio (APS), cada vez más articulado en contextos europeos. Aquí, los muros de la universidad se abren para dar lugar al diálogo con comunidades, organizaciones sociales y territorios diversos.

En el primero de los ejemplos presentados está el proyecto de intervención social liderado por Marycarmen Arroyo con mujeres privadas de la libertad en un centro de reinserción social. En 'Ave Fénix: arte, pedagogía y vinculación universitaria con mujeres del CERESO de Mexicali', encontramos una práctica exitosa de creatividad, valoración de los cuidados y afectos, además de una movilización estudiantil para convertir las experiencias de formación universitaria en algo fuertemente marcado por la acción social.

Con 'Programa de trabajos de fin de grado con aprendizaje-servicio: una apuesta institucional de compromiso con la comunidad', Jofre Güell presenta la metodología APS, explicando de manera detallada su histórico de institucionalización en la UAB, como un ejemplo práctico de cómo la universidad puede acercarse a entidades y organizaciones del tercer sector aportando valor al trabajo investigativo y al conocimiento producido por estudiantes de grado que, bajo la tutoría del personal docente, pueden hacer de su formación académica una experiencia implicada en resolver cuestiones sociales relevantes. Más que eso, presenta un ejemplo de cómo ese refuerzo puede estar anclado de manera institucional, no siendo, por tanto, dependiente solo de la motivación e iniciativa individual para que la universidad asuma la praxis del compromiso social.

El siguiente ejemplo de cómo repensar la relación universidad-sociedad a partir de experiencias concretas y metodologías basadas en el compromiso y la transformación es presentado por Yasser Lenis y Diego Carrillo-González en 'Alfabetización agropecuaria para la innovación

social y la mejora de las economías campesinas afectadas por el conflicto armado en Colombia'. Aquí vemos el éxito de los servicios de extensión agropecuaria ofrecidos por estudiantes e investigadores en comunidades campesinas afectadas por el conflicto armado. Como una verdadera estrategia de reconstrucción del tejido social y económico desde abajo, el proyecto pone relevo en la interdisciplinaridad y en la relevancia de la mirada crítica y de justicia social y política en todos los ámbitos de conocimiento.

En el eje "Movimientos sociales en aula: afectos, efectos y resistencias", la mirada se centra en el activismo y en las múltiples formas en que los movimientos sociales atraviesan el aula, los proyectos de investigación y la vida académica. Se visibiliza el modo en que los saberes militantes, las emociones colectivas y las prácticas de resistencia se convierten en dispositivos pedagógicos potentes. Este eje permite explorar la manera como el aula puede ser también una trinchera, un refugio o un laboratorio de transformación política.

Luisa Faustini Torres reflexiona sobre cómo su participación en colectivos activistas ha modulado su trayectoria como investigadora, desde la elección del objeto de estudio hasta el recorrido metodológico. En 'Activismo y academia: reflexiones sobre los desafíos y las oportunidades en la producción de conocimiento', Faustini aborda de manera cuidadosa y expone con mucha sinceridad la ética y las fronteras (porosas) entre cada persona: el sujeto que investiga, la agencia activista y la profesora que ocupa el espacio de la docencia cuestionando la poca diversidad de las voces en el entorno académico.

A través de Kenya Herrera Bórquez y Lilian Paola Ovalle Marroquín, en '¿No future? El ethos punk en la academia', nos encontramos rumbo a otra academia posible desde el punk, muy diverso, crítico, anti jerárquico, rebelde y no domesticado, desde abajo, que puede reírse de sí mismo y expresarse creativamente y con potencia. El inusitado pensar del ethos punk puede no ser imposible de vivir en la investigación y en

la docencia: puede ser que, después de leerlo muchas más personas, se identifiquen en alguna medida como punks academicxs.

¿Puede la historiografía romper con las narrativas angustiantes de futuro perdido por el calentamiento global y nuestro modelo desarrollista? Al final, si no hay futuro, ¿para qué engañarse como activista? En ‘Historia y Antropoceno’, Rogelio Ruiz nos invita a repensar el papel de la historia como disciplina ante los desafíos expuestos en la enunciación del Antropoceno. En este escenario, las universidades y sistemas educativos pierden sentido cuando insisten en reproducir modelos inmovilizados que ya no responden a las urgencias del presente. La esperanza, la imaginación, la creatividad y las utopías: la historiografía —y otras disciplinas— sí que pueden dibujar nuevos caminos para los activismos en la práctica docente e investigadora.

Para acabar, proponemos una síntesis de los aprendizajes anteriores, pero bajo una necesidad urgente: la “Educación, investigación y el activismo para la justicia ambiental”. Aquí se abordan las formas en que la universidad puede —y debe— posicionarse frente a la crisis eco social. En ‘La universidad ante el activismo por la justicia ambiental’, Josep Espluga Trenc retoma preguntas claves sobre las dificultades de implementar una agenda de investigación y de docencia involucrada con la justicia ambiental en las universidades y en sus territorios, una agenda que permita ir más allá del activismo individual. Una vez más, la institucionalización de determinadas prácticas transformadoras y transversales es una reivindicación colectiva, en este caso, por la transversalización de la sostenibilidad ambiental del espacio físico del campus hasta la formación estudiantil en tiempos de crisis eco social.

Educación ambiental y extensión universitaria desde la práctica con impacto directo sobre el territorio: eso es lo que expone Fabián Pino Granada en ‘Educación, investigación y activismo: un enlace indispensable en la justicia ambiental’. Estudiante de medicina veterinaria y educador ambiental, Granada nos ofrece un ejemplo valioso de cómo es

posible transversalizar los debates sociales, las teorías y las conceptualizaciones de los saberes situados y múltiples, llevándolos a una dimensión aún más inspiradora: la que se construye desde las ciencias agrarias integrando de forma interdisciplinar las ciencias sociales y humanas. Para que esta articulación sea real y tenga impacto, es necesario tejer lazos con las comunidades, los movimientos y las luchas. Así, Granada nos plantea que la lucha por la justicia ambiental es una tarea colectiva, urgente y posible, y nos invita a pensar, a actuar y a educar desde el territorio, con los pies bien puestos sobre la tierra.

Cerramos los capítulos con una cuestión abrumadora: ‘¿Es posible una educación/investigación para una justicia ambiental?’, texto escrito por Ernesto Santillán. En él, se rememoran los orígenes y desarrollos —desde mediados del siglo XX— del pensamiento, las políticas y los discursos ecológicos, rastreando su genealogía occidental y mostrando cómo terminan por entrelazarse con los valores y la ética del neoliberalismo y del capitalismo. Frente a contradicciones y falseamientos como el del “desarrollo sostenible”, se apuesta por el fortalecimiento de los movimientos sociales y su aproximación a la universidad, con el fin de cuestionar conjuntamente la lógica del desarrollo y del sistema capitalista. Con este y otros posicionamientos, se cierra el ciclo, y la pregunta provocadora encuentra su respuesta.

A lo largo de estas páginas, se dibuja un paisaje polifónico que cuestiona las lógicas hegemónicas de producción de conocimiento y apuesta por una universidad insurgente. Además, a nuestra incompleta lista de problemáticas y posiciones a defender, añadimos algunas muy propias y necesarias del hacer, del sentir y del pensar académicos: contra la lógica neoliberal de producción, el extractivismo académico y la injusticia epistémica.

Partimos de preguntas para estimular voces, prácticas, dudas y convicciones que emergen desde la intersección entre docencia, investigación, extensión universitaria y activismo. Esperamos que esta obra

inspire a otras pluriversidades, colectivos y educadoras a pensar con radicalidad crítica, a enseñar con compromiso ético y a investigar con amor político. Porque, como aprendimos en este proceso, no hay justicia global sin universidades comprometidas, sin activismos académicos y sin pedagogías que abracen el mundo.

Rosana Carvalho Paiva
Fundació Autònoma Solidària
Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya

Prólogo

¿Cómo hacer un prólogo de un libro que lleva por nombre Pluriversidades y activismos cuando estamos recurriendo al mismo formato que históricamente heredamos de la modernidad para comunicar el conocimiento: el libro? Y un libro, además, organizado por tres institucionalidades que representan el conocimiento hegemónico ¿Cuál es la diferencia de esta propuesta frente a otras? Realmente quisiera detenerme en tres puntos que, para mí, hacen de este material una oportunidad que, en lo reiterativo, tiene singularidades, esas que nos han permitido insistir en mantener no solo los lazos académicos, sino también los cariños, los amores, las emociones; insistir en hacer, del trabajo en la universidad, un espacio para los afectos, donde nos reconocemos no solo desde lo que pensamos, sino desde lo que sentimos.

Las múltiples voces que este material presenta son diferentes en el sentido de que se arriesgan a correlacionar, en un mismo lugar, a activistas, estudiantes, investigadorxs, docentes. Como una manera de indisciplinarnos, nos invitan a un diálogo y a una reflexión que superan las titulaciones y que ponen en el centro la posibilidad que cada autorx tiene de vincularse más allá de lo laboral y de lo disciplinar con la vida misma a través de las experiencias que nos narra. Así que, más allá de pensamiento y de conocimiento ilustrado y erudito, esperamos que lxs lectorxs encuentren en esta obra la posibilidad sentida de disponer el conocimiento a la vida y a las demandas actuales que la sociedad hace a las casas de estudio.

Esto se teje con las reflexiones de lxs autorxs, con los diálogos, las conversaciones y las palabras que se vivieron en el marco del III Seminario de Educación para la Justicia Global, así que, además del código alfanumérico, lxs lectorxs podrán encontrar los rostros, los tonos, los voces y los diversos matices de quienes se arriesgaron a poner su palabra, antes que en lo escrito, en las sesiones de encuentro que nos

convocaron a pensar el papel que las universidades tienen en, con y desde los procesos y las luchas de base social.

Lo más importante de este ejercicio es que no responde en ningún caso a demandas académicas o burocráticas, es una juntanza que surge de nuestro deseo como mujeres, intelectuales, investigadoras y organizadoras de este libro de sumarse a crear alternativas para un mundo donde todxs tengamos la posibilidad de ser y estar, y con esto me refiero no solo a nuestra especie, sino a todas las que habitamos el mundo. Por ello, aunque ingenuo, el deseo es que lo presentado aquí, en estas palabras, como lo plantea Aurora Levins Morales, logre que la teoría y la práctica intelectual nos sean de utilidad en una investigación activista cuyas prioridades sean, sobre todo, democratizadoras.

Natalia Duque-Cardona
Profesora Asociada
Universidad de Antioquia, Colombia

EPISTEMOLOGÍAS DECOLONIALES Y FEMINISTAS CON EL PARADIGMA DE LA JUSTICIA GLOBAL

Epistemologías otras: pedagogías feministas de[s]coloniales

Emilia Cristina González-Machado

Universidad Autónoma de Baja California, México

Introducción

El presente escrito lo circunscribo entre los linderos de la academia y los de los activismos, a propósito de preguntarnos en el marco de un seminario de Educación para la Justicia Global: ¿cómo vinculamos las luchas desde el activismo con la docencia universitaria, la investigación y la extensión?, ¿cómo la institución educativa reproduce y mantiene, o quizá, posibilita acciones de resistencia contra la matriz de dominación? Precisamente, a partir de esta metáfora espacial-geográfica-territorial, reflexionamos sobre estas líneas imaginarias que establecen los límites que intentan separar los terrenos de las luchas y las resistencias de los contextos educativos e investigativos.

Las cuatro compañeras que participamos con la escucha y la palabra en este evento le apostamos a los conocimientos que tienen incidencia social, más allá de la malla curricular. Pero, a partir de ella y valiéndose de ella, vinculamos los contenidos curriculares y las asignaturas tanto con experiencias de vida de lxs sujetxs como con los procesos formativos de personas en el marco de los programas de licenciatura, maestría, doctorado, prácticas profesionales, ejes misionales, acciones de educación continua; esto, para entender y, tal vez, romper con las lógicas de dominación.

Con pleno convencimiento de que la reflexión no se agota, durante la conversación: 1) esbozamos algunas nociones, genealogías y aportaciones feministas decoloniales para pensar-hacer otra ciencia y co-construir otros conocimientos, 2) compartimos experiencias educativas que posibilitan las luchas feministas decoloniales y, en la parte del cierre del conversatorio, 3) reflexionamos sobre los retos y tensiones a las que nos enfrentamos en las prácticas educativas, desde las epistemologías feministas decoloniales. Finalmente, 4) pensamos en colectivo apuestas pedagógicas solidarias, colectivas, comunitarias y de cuidado que se tejen desde las comunidades hacia las universidades, y viceversa, ante los diversos escenarios de violencias que nos atraviesan a escala mundial.

Nociones y genealogías de las epistemologías feministas de[s]coloniales

Para iniciar, es importante tomar un posicionamiento ético y político sobre las violencias, reflexionar sobre las formas en que el sistema-mundo ha organizado y jerarquizado las relaciones y la vida humana y no humana, social, cultural y natural (Wallerstein, 1996; Lugones, 2011). Debemos manifestarnos como movimiento intelectual feminista en la defensa de las diferencias socioculturales, pero, sobre todo, en la diferencia colonial (no solo sexo genéricas), como una fuerza transformadora que denuncia las opresiones, la dominación y la explotación del sistema de género moderno/colonial (Lugones, 2008); en este sentido, nos oponemos a la colonialidad del poder, del ser y del saber (Mignolo, 2006; Maldonado-Torres, 2008). Apuntamos y denunciemos el proceso de colonización como sistema que ha configurado relaciones de dominación y sumisión, donde el colonizador ostenta el poder y cosifica al colonizado, quien se resiste y lucha.

Coincidimos con Silvia Lugones, para quien es urgente apostarle a la lucha y a la resistencia ante múltiples opresiones: por raza, género,

sexualidad y clase, “no se trata solamente de una cuestión de ceguera epistemológica cuyo origen se radica en una separación categorial” (Lugones, 2008, p. 76). Es decir, además de visibilizar y denunciar, es necesario organizarnos como “movimiento solidario horizontal” contra el capitalismo colonialista, heteropatriarcal y racista, que oprime, violenta, discrimina, explota y domina a los pueblos, los cuerpos y los territorios, los cuales no obstante, históricamente, se han resistido de diversas formas.

Desde la perspectiva de la lucha anticolonial y anticapitalista, se plantea revertir las jerarquías establecidas del saber y la epistemología, además de revelar cómo las disciplinas de los campos de las humanidades y las ciencias sociales han desempeñado un papel ideológico para sustentar y justificar un orden hegemónico. Es entonces cuando las miradas y las voces de los feminismos decoloniales buscan poner en evidencia cómo las ciencias sociales y las humanidades han estado históricamente implicadas en mantener y consolidar el proyecto colonial europeo. Desde los principios de la matriz de la ciencia moderna, los diversos campos de conocimiento científico han funcionado como herramientas para legitimar intereses ideológicos, económicos y políticos. Para cuestionar esta complicidad, las feministas recurren a la deconstrucción de las epistemologías modernas, a la deconstrucción del relato de la “colonialidad del poder y la modernidad” (Lugones, 2008).

En espacios académicos nos implicamos en itinerarios para co-construir saberes otros, que cuestionan el poder y, sobre todo, el modo como ha sido ejercido en las instituciones educativas en donde trabajamos; pensamos en las relaciones estudiantes-profesorxs en las escuelas, en las aulas, en los pasillos, con el currículo, con la investigación, con las actividades de extensión social y cultural. Nos compartimos y reconocemos desde las diversas experiencias de opresiones y violencias sustentadas por la jerarquía de las diferencias. Aludimos a los feminismos descoloniales que propone Silvia Lugones, que no se quedan en el debate teórico, naturalista, biológico de las expresiones sexo genéricas,

sino que tiene implicaciones sociales, culturales e históricas. Es decir, se trata de reconocernos como sujetas que desafían la colonialidad del género, desde nuestras diferencias marcadas por la historia y las jerarquías coloniales:

la tarea de la feminista descolonial comienza por ver la diferencia colonial, enfáticamente resistiendo su propio hábito epistemológico de borrarla. Al verla, ella ve el mundo con nuevos ojos, y entonces debe abandonar su encantamiento con “mujer”, con el universal, y comenzar a aprender acerca de otros y otras que también se resisten ante la diferencia colonial (Lugones, 2011, p. 115).

Los feminismos descoloniales, así en plural, caminan hacia la construcción de narrativas contrahegemónicas que desafían la mirada universal del género; reconocen las aportaciones de mujeres negras, chicanas, comunitarias, indígenas, migrantes, racializadas, descentradas, populares, campesinas, mujeres trans, víctimas de violencia, desterradas y confinadas. En este sentido, el género no es una categoría aislada, sino una construcción histórica, vinculada al proyecto colonial, que impuso una jerarquía social basada en la racialización, la división sexual del trabajo y la heteronormatividad. En el sistema moderno/colonial de género, la opresión de género no puede entenderse sin considerar cómo esta se entrecruza con el racismo, con la colonialidad del poder y con el capitalismo global como un sistema entramado de dominación. Por otro lado, se retoman las subjetividades activas que se resisten a la opresión y que generan estrategias frente a múltiples formas de dominación (Lugones, 2008).

Experiencias educativas que posibilitan las luchas

La conversación sobre estos aspectos guio las posibilidades de articular, en los espacios educativos, las luchas feministas descoloniales,

la crítica a la colonialidad del poder, el conocimiento y los cuerpos-territorios con las demandas de justicia global que abogan por la redistribución equitativa de los recursos y los derechos, el reconocimiento a la libre autodeterminación y la participación en las decisiones políticas. Estas perspectivas permiten vincular críticamente la educación con la desnaturalización de las estructuras que sostienen la colonialidad del poder, del saber y del ser, reconociendo a los cuerpos y territorios como espacios de disputa política.

En este marco, la educación puede converger en un espacio de acción transformadora para cohabitar a partir de las diferencias, un espacio en el que se promueva el pensamiento crítico, uno que, incluso, rasque de fondo —como un antídoto contra la violencia epistémica— términos como “justicia global”, “universal”, “recursos”, categorías estas que emergen del universalismo de la colonialidad y que se instituyen como paradigma global. Al trabajar en espacios universitarios, académicos y científicos, las reflexiones las enfocamos en las dimensiones epistémicas, éticas y políticas del quehacer educativo, en las prácticas pedagógicas e investigativas. Cuestionamos el privilegio del sujeto cognoscente experto; retomamos la noción de “conocimientos situados” de Dona Haraway (1991), quien cuestiona la supuesta neutralidad del saber científico y propone en su lugar una epistemología comprometida con las posiciones de quienes producen conocimiento, lo que resulta significativo para visibilizar las experiencias de mujeres racializadas y colonizadas. De igual forma, abordamos el “punto de vista” de Sandra Harding (1996), quien propone y promueve una “objetividad fuerte”, que emerge de múltiples perspectivas, especialmente, de aquellas marginadas por el saber hegemónico.

Además de ello, reconocemos las aportaciones de mujeres intelectuales afrobrasileñas que han cuestionado desde las oralidades y los juegos lo cis-hetero-binario como expresión sexo genérica y afectiva que obedece los mandatos del patriarcado, disidente de los colores LGBT que buscan reconocerse como sujetxs, desde la cuerpo, el espacio y la

experiencia. Retomamos a la feminista bell hooks en cuanto a que el sexismo es un asunto de humanidad. La intelectual se resiste contra el sexismo, la explotación sexista y la opresión; apunta a un movimiento feminista que se organice y luche con el fin de eliminar el patriarcado. bell hooks, en el texto “Teoría feminista: de los márgenes al centro”, reivindica el conocimiento construido desde las posiciones subalternas para leer de manera crítica el poder a propósito de ennegrecer el feminismo.

En otro orden de ideas, el dialogo se orientó hacia la cooptación del Estado por parte del capitalismo, otro régimen que atenta contra los cuerpos y los territorios a través de la explotación de las mujeres, de la tierra, de la naturaleza; a través de la gentrificación de las ciudades y de las comunidades con un alcance global. El capitalismo, en su intento por aumentar y acumular la producción y la riqueza, arrasa con toda forma de vida con base en un modelo de desarrollo económico extractivista. Desde la política de los comunes, Silvia Federici, como feminista anticapitalista, le apuesta a la organización de la riqueza común de la tierra y el agua, de manera utópica: “en medio de las guerras que nos rodean, la crisis económica y ecológica devasta regiones enteras y resurge el supremacismo blanco, neonazismo y las organizaciones paramilitares, que actualmente operan con impunidad casi absoluta en cualquier lugar del mundo” (2020, p. 27). Silvia proyecta construir caminos basados en la autogestión, la colectividad y las relaciones comunales para garantizar la supervivencia como un camino hacia formas de reproducción basadas en la autogestión y el trabajo colectivo.

Retos y tensiones en las prácticas educativas

El desafío inicia con el ejercicio de preguntarnos sobre la necesidad de desvincularnos del sistema de clasificación dicotómica y jerárquica del conocimiento en las universidades, de las disciplinas atomizadas que forman expertos que encapsulan el conocimiento para otro especialista;

es decir, con el ejercicio de preguntarnos por el problema y las limitación de trabajar en la universidad desde parcelas, con poca o nula capacidad de establecer un dialogo de saberes con las comunidades, más allá de las disciplinas.

Otro de los retos lo enmarcamos en la noción de “testigo modesto” de Dona Haraway (1991), una crítica al ideal del científico objetivo que tiene la intención de mostrar que la ciencia no es neutral, que la producción de conocimiento científico está imbricada en relaciones de poder del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado. A partir de estos sistemas, se afirma la autoridad epistémica, se excluyen otros saberes, experiencias y conocimientos situados.

En relación con lo anterior, colocamos, como desafío, la presencia de autoras, pensadoras, intelectuales, “mujeres de color” y “feministas descoloniales” en las mallas curriculares, en los programas de formación profesional. Se trata de apostar a metodologías desde marco interpretativos, participativos y creativos. Co-construcción de conocimientos con participación, no con representación. Se requiere de una transformación estructural que posibilite la implementación de prácticas académicas, pedagógicas e investigativas sensibles, críticas y comunes; que posibilite reconfigurar el espacio académico, darle vuelta al esquema epistémico sujeto-objeto desde la dimensión ética y política; que desafíe las constricciones del conocimiento científico que ha legitimado un contexto de jerarquía y opresión, de violencia no solo epistémica.

Pedagogías solidarias, colectivas, comunitarias y de cuidado

Ante escenarios de violencias estructurales (materiales y simbólicas) que nos atraviesan en nuestras vidas cotidianas en tiempos de producción, reproducción, descanso y recreación, las epistemologías

feministas decoloniales se vislumbran como propuestas para transformar las universidades a partir de prácticas pedagógicas desde lógicas de cuidado, reciprocidad y comunidad. Este cambio —desde acciones pequeñas, casi imperceptibles, que agrietan y erosionan poco a poco los cimientos de las pedagogías hegemónicas— es lo que se conoce como micropolítica o micro revoluciones.

El horizonte es tratar de interrumpir las lógicas extractivistas del conocimiento para dar paso a procesos de co-construcción, a experiencias compartidas, a redes de escucha académica y afectiva, y a metodologías de investigación situada, encarnadas en los cuerpos, que partan de y recuperen las experiencias, que se gesten desde las comunidades y los territorios.

En la conversa, compartimos proyectos de pedagogías decoloniales constituidos como apuestas éticas y políticas que se resisten al silenciamiento y a la deshumanización promovida por el sistema patriarcal moderno/colonial. Entre las propuestas emerge el cuidado a partir de cultivar la orfebrería intelectual en el aula como espacio relacional en el que las preguntas se prioricen sobre las respuestas, en el que el conocimiento se sienta, se piense y se comparta sin jerarquías. Con las aportaciones de pensadoras e investigadoras como Megan Boler (2004), Chela Sandoval (2013) o Paulo Freire (2025, 2017, 2006) y con metodologías sentipensantes como la investigación-acción participativa, pensamos en reinventar prácticas que promuevan el cambio en lo cotidiano, en la sociedad, en la comunidad, en la escuela-aula, en las redes; que promuevan el respeto por los saberes otros y el compromiso político con la vida (la de los humanos, pero también la de la naturaleza y la de los animales). En contextos donde el Estado no garantiza el cuidado de la vida, estas pedagogías nos convocan a hacernos cargo de cambiar la universidad y construir un común de conocimiento (Federeci, 2020, p. 157).

Concluir para empezar

A lo largo de la conversación, aludimos a la pluralidad de nociones de epistemologías feministas decoloniales. Reconocemos el saber situado en los cuerpos y en los territorios. Concordamos con la necesidad de cuestionar al sujeto de conocimiento y su distanciamiento con respecto a otrxs sujetxs de conocimiento —principios heredados del saber de occidente, moderno-colonial— con intentos de desmarcarnos de la diferencia impuesta, de la clasificación categorial, jerarquizada, injusta y deshumanizante que ha sido promovida y sostenida por la ciencia moderna para reproducir la construcción de conocimiento heteronormado, masculino, objetivo y neutro, que deslegitima los saberes de otrxs con respecto a lo universal, lo cual ha implicado, a lo largo de la historia, la violencia epistémica como materialidad del poder y del saber hegemónico desde la lógica moderna de la dicotomización del ser.

Encontramos que los feminismos descoloniales devienen de los feminismos de color, de mujeres subalternas que han sido oprimidas, pero que se han resistido a las opresiones múltiples. Para Lugones, el feminismo descolonial consiste en “entablar una crítica de la opresión de género racializada, colonial y capitalista, heterosexualista, como una transformación vivida de lo social” (Lugones, 2011, p. 110). Para la autora, la resistencia posibilita la lucha política, por lo que las experiencias de las mujeres racializadas y colonizadas resignifican sus realidades a través de prácticas cotidianas, en sus afectos, comunidades y vínculos sociales. Para seguir con el intercambio de sentires y pensares, apuntamos a pedagogías feministas decoloniales para orientar matrices epistémicas otras que tengan como coordenadas la lucha por la vida, la organización contra toda opresión.

Referencias bibliográficas

- Haraway, D. (1991). *Manifiesto Cyborg. Ciencia, tecnología y feminismo socialista finales del S. XX. Manifiesto Cyborg.*
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo.* Ediciones Morata.
- Hooks, b. (2020). *Teoría feminista: De los márgenes al centro. Traficantes de sueños.*
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes.* Traficantes de sueños.
- Freire, P. (2025). *Pedagogía de la tolerancia.* Fondo de cultura económica.
- Greene, M., & Boler, M. (2004). *Feeling power: Emotions and education.* Routledge.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.*
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación.* Ediciones Morata.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero09/colonialidad-y-genero/>
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-117. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), 61-72. <https://www.revistatabularasa.org/numero09/la-descolonizacion-y-el-giro-des-colonial/>
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En C. Walsh, C. Linera y W. Mignolo. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Del Signo.*
- Sandoval, C. (2013). *Methodology of the Oppressed* (Vol. 18). U of Minnesota Press.
- Wallerstein, I. (Ed.). (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI.*

Epistemologías decoloniales y feministas para la justicia social

Sara Yaneth Fernández Moreno
Universidad de Antioquia, Colombia

¿Qué se entiende por epistemologías feministas decoloniales?

Si hay algo que nos permite reivindicarnos desde la decolonialidad es el reconocimiento de una diferencia impuesta, pero, además, de una asignación de valor subjetiva, completamente injusta y deshumanizante sobre las diferencias; casi de calificar de infrahumano lo que no clasifica en esos ponderadores “universales”. Lo más enriquecedor es, justamente, poder problematizar lo normalizado, lo ponderado desde nuestras áreas de estudio. Yo vengo del área de la salud, de la medicina social, de la salud colectiva; de los estudios de la violencia hace treinta años, y sigo haciendo un esfuerzo enorme para reposicionar lecturas otras, no homogéneas y no hegemónicas.

Formada desde el modelo médico hegemónico del área de la salud, donde realicé mi práctica profesional, rápidamente entendí, sin tener claves para ello, que estaba relacionándome con sujetos a los cuales no se les reconocía como sujetos plenos de derecho, y que, sobre ellos, particularmente, pesaban otras matrices de exclusión y de desigualdad. Ahora entiendo, desde los feminismos negros, chicanos, comunitarios y campesinos, que había una razón para esa percepción. Cuando estaba joven no lo entendía todavía, pero ese fue mi lugar de introducción a esos campos del saber sobre las jerarquizaciones de sexo, clase, raza, origen.

Además, he sido migrante en diferentes circunstancias y logro percibir mi lugar de des-ciudadanización en mi tránsito de vida. Eso hace que tenga las alertas mucho más encendidas frente a una posición definitiva y comprometidamente decolonial. Cuando digo que acurpo y que encarno una postura, es porque hago una apuesta ético-política y porque no puedo concebir la comprensión de la realidad sin situarme dentro de ella, empezando por mi cuerpo, mi primer territorio. La traducción territorial y espacial es fundamental para dejar de macartizar esas diferencias entre lógica de poder y subordinación binaria, que además es muy chata. Hablar de un sistema binario sería muy empobrecedor para el análisis de los problemas que estudiamos.

Entonces caigo rendida ante las propuestas decoloniales de nuestras autoras, que nos dicen que pensar, investigar, criticar y discutir la diferencia va mucho más allá de solo enunciarlas, y mucho más allá de dejarlas allí como apuestas dicotómicas o relacionales. Hoy las relaciones de poder y subordinación están permeadas por otras narrativas que nos han despojado de un valor importante con respecto a nuestras realidades y a nuestras identidades. Se nos ha hecho creer, de forma idílica y romántica, que acceder a un campo urbano, o a cierto nivel de educación, lima y desaparece esas diferencias. Cuando la raza y el cuerpo son tan contundentes que hablan por sí mismas, esas diferencias permanecen; cuando la edad está involucrada —aunque no la veamos, en nuestra historia de vida y en las problemáticas personales y sociales empieza a ser relevante— ahí se percibe la diferencia también.

Son llamados de atención a la vigilancia epistémica sobre qué está pasando en nosotras y qué tanto estamos deconstruyendo o reproduciendo un sistema de poder y subordinación. Cuesta trabajo, porque en todas las categorías con las que hemos sido formadas en las ciencias sociales, y en las ciencias de la salud, se manejan mejor los binarismos, que son aparentemente neutros, pero que la propuesta decolonial rasga y deja visibilizar en cada rasguño que hay una jerarquía en esas diferencias de edad, de raza, de género, de ubicación, de clase.

Por supuesto, agradezco la movilización mundial de mujeres por la paz, por ejemplo, Mujeres de Negro, que es un movimiento global contra la guerra, porque la reivindicación de que mi cuerpo también es territorio de paz es una declaración que rompe epistémicamente con otras realidades donde los cuerpos son etéreos y son los sujetos los que hablan, voces calificadas en diferentes niveles según su procedencia. Esto pasa en la confrontación entre las epistemologías del Norte global y las epistemologías del Sur. Por eso, la invitación es a indagar sobre las epistemologías descentradas, decoloniales, de las mujeres populares, campesinas, negras, migrantes, refugiadas, víctimas de violencias, desterradas, confinadas; y a que empecemos a escuchar esas voces, porque hoy estamos en un mundo en guerra, en medio de un genocidio, estamos frente a algo imperdonable: calificar de subhumanos a personas que durante años han habitado un territorio se me hace la injusticia y la deshumanización más extrema de la guerra. Si a algo recurrentemente invita el feminismo decolonial en plural y en todas sus manifestaciones, es a una armonía, a una cohabitación y a una coexistencia a partir del reconocimiento de la diferencia.

¿Cómo se pueden articular, desde los espacios educativos, las luchas feministas decoloniales, que se centran en la crítica de la colonialidad del poder, del conocimiento y los cuerpos-territorios, con las demandas de justicia global que abogan por la redistribución equitativa de los recursos y los derechos?

Hay dos invitaciones que quiero hacer. La primera es la invitación de Sueli Carneiro: “¿Por qué no ennegrecer el feminismo?”. Un asunto que me parece absolutamente seductor en el sentido epistémico y de desafío, de reto, porque las compañeras brasileñas han luchado durante muchísimo tiempo y además inauguraron las categorías cis, hetero, patriarcado, binario obligatorio, y las enriquecieron desde tradiciones orales, desde las rondas infantiles, desde los juegos de escuela en los

que las maestras de primaria trataran de reconocer-se como sujetos de derecho, y de afirmar-se también. Porque reconocerse como sujeto de derecho no es negarse ni sumarse a eso universal.

No universalicemos, porque corremos el riesgo de romantizar la diferencia creyendo que todo está bonito. Eso se lo debo a la población LGBTIQ con la que he trabajado y que dice: “Nosotros no queremos ser los colores lindos y uniformes del arcoíris, queremos ser disidentes de ese arcoíris, queremos disruptir el orden”. Porque no es decir: “Soy tan inclusivo que tengo amigos LGBTIQ”, es un asunto mucho más allá de emancipación política, de sujetos reconocidos en tanto son.

La segunda invitación es la de la maestra bell hooks, que habla de cómo el sexismo afecta terriblemente lo que hacemos y lo que pensamos, y de cómo esto no es un asunto de hombres o de mujeres, es un asunto de humanidad. Si seguimos manejándonos a través del sexismo, asumiendo el sexismo como un principio inamovible, no transformamos la estructura de opresión; hombres y mujeres, personas diversas disidentes hacemos parte también de esa apuesta sexista que la maestra hook invita a revertir y deconstruir.

Y tenemos a María Lugones que dice justamente que esa folclorización no permite transformaciones profundas. Podemos reducir la natalidad y no emancipar a las personas, porque, además, nosotrxs no emancipamos a las personas; pero hay un discurso en las prácticas de salud de que reducir la fecundidad y la natalidad te va a permitir empoderarte. Ahí hay una discusión muy conflictiva frente a dónde está el respeto de la dignidad de las personas sin reconocimiento de su ser, porque comunidades enteras, campesinas, agrícolas y afro no están pensando en cuántos hijos tener, sino en qué relación tienen con el entorno, cómo tener una relación ambiental digna e incluso cómo resistirse a los transgénicos, al extractivismo, a la gentrificación y seguir siendo, sin perderse.

Una de las discusiones que nos permite ver esto es la defensa de las semillas. Aquí hay cinturones ecológicos de mujeres campesinas, y de

hombres, defendiendo las semillas nativas. Hay que decirlo: el Estado y los gobiernos están totalmente cooptados por el capital trasnacional. Esto ya lo decían Silvia Federici y otras académicas como Saskia Sassen a propósito del proceso de globalización y del entorno global. El capital arrasa con todo y al mismo tiempo nos da un discurso de empowerment que es absolutamente artificial, que va totalmente dirigido al consumo, al individualismo y a la competencia, cuando las protestas campesinas, afro, porteñas, de resistencia, de refugio, de migración, de movilidad nos están diciendo “tenemos derecho a ser”, y a ser con todo lo que ello implica.

A veces replicamos ese sistema colonial generalizado —esa relación bimodal, esa relación bilateral poder-subordinación— en las prácticas académicas y médicas y en la formación. Creo que el reto es ir más allá y poder re-humanizar una lectura desde las disidencias, desde las lecturas del no-lugar, porque ahí es precisamente donde podemos re-conocer: primero a nosotrxs como sujetos de saber situados, interrogados, que acuerpamos una clase, una trayectoria, una historia cuando entramos en relación con otros y, sobre todo, cuando agendamos disputas comunitarias o colectivas. En la defensa de la educación y de la salud como derechos tenemos esas dificultades.

Tener salud no es tener un carné de afiliación; es tener derecho a un parto humanizado que reconozca nuestro sistema de creencias, es ser sujeto de derechos para elegir y decidir de manera informada, es poder acceder con plena autonomía a decidir si quiero continuar un embarazo o no, si quiero ser madre o no, y no que terceros tomen esa decisión por mí, además con un precepto y un prejuicio moral implacable. Lo mismo con la educación: la educación no es para los más inteligentes, debe ser para todo el mundo; es más, los que están rezagados y desescolarizados deberían, con mayor razón, tener acceso a la educación.

La emancipación viene del reconocimiento de esos sujetos plenos de derecho. Ahí hay una gran trampa del pensamiento occidental,

moderno, colonial, que nos dice que si las personas no se educan formalmente, entonces no saben. ¿Dónde están los otros saberes? Nosotras, muchas, nos hemos declarado disidentes de la competencia de puntos, de la indexación de nuestros textos, de la clasificación de una ciencia que nadie lee. Yo estoy completamente dedicada a acompañar a los movimientos, a las colectivas, a las y los y les universitarias en esa búsqueda y en esa lucha. Nadie va a indexar lo que yo hago, no me importa, porque estoy con ellos, con ellos, con ellas. La respuesta es también desvincularse de unos sistemas de poder que siguen dominando el hacer académico, más en la academia occidental, más en la competencia de puntos, más en un sistema de productividad, competencia, competitividad y oportunidad que le sirve solo a la clasificación institucional y al sistema de investigación. Pero ¿les sirve a las personas?, ¿les sirve a las comunidades?, ¿está impactando?, ¿está haciendo algo de transformación?

¿Cuáles son los desafíos que enfrentan estas perspectivas feministas decoloniales en el análisis de las problemáticas contemporáneas y cómo podrían estos retos convertirse en oportunidades para implementar prácticas académicas, pedagógicas e investigativas más críticas y transformadoras?

La educación dejó de ser la promesa con la que mi generación nació. Hago parte de una generación para la que no había bienes materiales ni económicos, pero sí la firme creencia de que el nivel educativo y el acceso la educación iban a ser una garantía de ascenso social, económico y familiar, como una promesa. Mal haría en decir que no lo fue, pero fue por la educación pública, por un sistema público que consideró la educación siempre como un derecho, una garantía y una obligación del Estado. Pero la educación y la salud dejaron de ser eso; se volvieron mercancía, una cuota, una forma de diferenciación de clase en una lógica casi limosnara de los servicios para grandes conjuntos poblacionales.

Ahí empezó a destruirse el sueño y a materializarse el costo de ser quienes somos: tú tienes más derechos que yo, tú calificas a un subsidio y yo no, tú tienes oportunidades y yo no. Esa lógica individualista de la competencia, ese discurso plástico de que tú eres pobre porque no crees en ti, ha hecho carrera en los currículos y en los contextos universitarios. El sistema educativo abunda en eso y alimenta ese sistema.

Hay que hablar también de los retos grandísimos que tenemos dentro del sistema. Cuando se está dentro de la formación de pregrado y posgrado, ser una nota disonante es una constante. Incomodar es un hábito para mí, caer mal también es un indicador de que lo estoy haciendo bien. Donde me acojan con mucha simpatía sospecho, porque algo no estoy moviendo bien. Todo el discurso de la cooperación internacional, las investigaciones, la formación, las políticas públicas y los programas se nos presentan con vestido de gala, pero, en realidad, detrás de ello hay unos discursos de colonización, de expropiación, de utilidad que no son explícitos. Ahí sí me voy con el pensamiento decolonial más radical: no volvamos a folclorizar esto como un producto exótico; por el contrario, está es nuestra realidad, y la realidad se respeta, se reconoce, y los sujetos que la encarnan merecen todo el reconocimiento, no pueden ser, nuevamente, objeto de conocimiento ni proveedores de información.

Creo que cada vez está más clara la llamada ética y política a horizontalizar las relaciones de poder y de saber, y la universidad está muy rezagada en esto; tiene que entender el conflicto de intereses, entender que su modelo educativo debe mudar y debe ser un modelo mucho más permeado por una cosmovisión más general, que renuncie a la condición de neutralidad, que se distancie de la objetividad como principio supremo de la cientificidad. Investigamos personas, somos seres sentipensantes, corazonamos, intuimos, eso no nos hace menos objetivas. Hay un falso dilema frente la objetividad que hay que debatir y cuestionar. Hay muchas personas que quieren vivir con certezas para no angustiarse, pero eso que les han dicho que es cierto, no lo es para

muchas otras personas, no las representa, no las significa, no las incluye. Entonces no estamos dialogando con la realidad. Por eso hay muchos chistes de que la universidad está de cara a la ciudad y de espaldas a la gente. ¿Cuándo va a dialogar la universidad con la gente? ¿Cuándo va a dialogar la escuela con las personas reales de carne y hueso? ¿Cuándo va a admitir que tiene personas de carne y hueso en su interior y que, por ser universidad, tiene un micro mundo con todos los niveles educativos y sociales que convergen: desde la persona de servicios generales hasta la rectoría? La universidad tiene unas oportunidades maravillosas para transformar la vida de la gente, o puede convertirse en el verdugo de esas personas.

Me angustia que nos sintamos confortables, no podemos estar confortables con niveles de desigualdad tan grandes, con unas brechas tan evidentes. Yo vivo en uno de los países más desiguales del mundo; la brecha en todos los indicadores debería darnos vergüenza. Hemos naturalizado tanto la injusticia, hemos naturalizado tanto el “yo merezco porque yo sí fui capaz”; pero eso es una basura. Lo que necesitamos hacer es hermanar los procesos de reconocimiento del despojo que es global en todos los sentidos: se despoja el conocimiento, el saber, se despojan las prácticas. ¿A qué de eso estamos contribuyendo para, de manera crítica y radical, tener una postura política más clara frente a los derechos plenos? El derecho no es poder tener anticonceptivos, es poder acceder a ellos cuando yo los quiera usar, no cuando el sistema nos los impone. El derecho es poder acceder a créditos para poder sembrar el campo, pero no que me obliguen a que, para tener el crédito, tengo que usar sus transgénicos. El derecho es poder decidir que el agua para mis sembrados se respeta, que no se vaya para Coca-Cola. No solamente es el mundo global el que está un poco mal, desorientado, sino que es también la lógica cotidiana la que termina normalizando e invisibilizando esto.

Cuando hablamos de género y cuando hablamos de estructuras de género, no hablamos de mujeres, porque hay muchos varones que piensan: “Eso es de ellas”. No, estamos hablando de la deconstrucción

de todo un sistema de poder y subordinación que nos involucra a todas las personas: hombres, mujeres, géneros diversos, no binarios, disidencias. No podemos quedar en el péndulo de un sistema que nos está clasificando y que, al mismo tiempo, nos desconoce. Si no nos sentimos involucradas, si no nos sentimos invitadas a cuestionar esto que está pasando, no vamos a tocar nada; la realidad va a seguir igual. Tal vez nos den un artículo con un crédito para subir puntos, pero ¿qué pasó en la realidad de la gente? Esa es la provocación cotidiana que creo que debemos abordar. Movernos del lugar de confort y escuchar más a las personas que tenemos al lado, que es un mundo por transformar, pero no por nosotras, sino por la posibilidad de agencia entre todas, todos y todes. Eso solo se logra si nos miramos a los ojos, si nos reconocemos en nuestra dignidad y si nos nombramos con todo lo que somos. Somos mucho más que una cuerpa y mucho más que un prejuicio que se fija sobre mí según los parámetros o los cánones de edad, de belleza, los cánones sociales, económicos, de clase, de raza, de condición migratoria, entre otras cosas. Es un llamado mundial. No hablo de re-humanizar, porque no nos hemos alcanzado a humanizar del todo nunca; si eso hubiera sido posible, no estaríamos en esta guerra tan deshumanizada.

En términos pedagógicos, ¿cómo propiciar experiencias solidarias, colectivas, comunitarias, de cuidado desde las universidades?

En la herencia latinoamericana que marca mi formación, tenemos varias maneras de propiciar las experiencias solidarias, colectivas, comunitarias, de cuidado desde las universidades: la primera es trabajar desde los pactos pedagógicos de cuidado en el aula, la segunda es trabajar desde la artesanía intelectual, desde el reconocimiento de la orfebrería en el salón de clase, aprender haciendo y preguntando, cuestionando todo. Por fortuna los temas que yo trabajo tienen todo

que ver con la cotidianidad de las personas, con sus dinámicas de salud, enfermedad, atención, cuidado, muerte; tienen todo que ver con los miedos, los fantasmas, las violencias. Porque, viniendo de Colombia, la violencia es un tema tan común como el paisaje. Ahí hay unos pactos de cuidado. Hay que crear entornos seguros en el aula.

Hay una declaración de principios también frente a mis estudiantes al decirles que yo no soy neutral; soy activista, soy militante, tengo una visibilidad pública y eso me obliga a ser responsable con lo que hago. Como servidora pública, de universidad pública, mi compromiso es honrar cada centavo que el impuesto del pueblo colombiano le da a la universidad, hacerlo rendir al máximo y que se vea esa inversión en la formación humana e integral de las personas, con compromisos éticos y políticos en el aula de clase. Esto da la vuelta al pacto de aprendizaje que se hace en cada clase con los grupos que tengo a cargo.

También hay que comprometerse a un principio de confidencialidad, porque los temas que trabajo sobre violencia, salud, enfermedad y muerte me obligan a ser respetuosa de la realidad del aula, garantizar la confidencialidad y que esto sea un pacto recíproco; por eso es muy importante que los espacios sean cuidadosos. Y como sobreviviente a la violencia de Estado, yo también tengo que hacer mis propias formas de autocuidado y establecer rutas y pactos de confianza, porque a mí el Estado no me cuida, me cuida mi familia, las redes, mis alumnos. Sentirme agradecida con la vida de que sobreviví a un atentado y de que puedo seguir haciendo lo que amo; sellar, además, el pacto de confianza y de confidencialidad para trabajar con víctimas sobrevivientes de violencias basadas en género en la universidad —una institución en la que, al mismo tiempo, hay estudiantes, profesoras, profesores, personal administrativo y “subhumanos”, personal que no tienen derechos plenos porque son contratistas temporales, precarizados, tercerizados—; y ser consciente de que esa realidad nos toca y de que somos parte de ella, de que, entre otras, si no se cuida, puede reproducir violencias, injusticias, desigualdades y brechas.

En mi espacio siempre habrá lugar para el abrazo, para el contacto físico respetuoso, acogedor y también para asegurarme de que, al menos, quien se acerque a mi oficina se lleve un dulce. Porque la cotidianidad está hecha de muchas muestras pequeñas de humanidad. Creo que podemos proponernos ser pequeños fueguitos; el mundo no se cambia de la noche a la mañana, se va transformando con esas micro acciones en las que somos capaces de reconocer la bondad, la intención y la necesidad de conectarnos. Para el ser humano no es posible sobrevivir solo; este trillado cuento del empowerment —en términos individualistas—, competitivo y tan esclavizante, nos está costando la vida, el bienestar, la salud mental, y también la vida en comunidad, en familia y en la tierra, con el planeta, con las especies, con el agua, con los seres sintientes. Esa propuesta de renovación de autocuidado, cuidado y contención se hace indispensable para la vida diaria, porque es en la cotidianidad que los esquemas más injustos, más desiguales y violentos se recrean permanentemente.

**ROMPIENDO LOS MUROS:
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y
APRENDIZAJE-SERVICIO**

Ave Fénix: arte, pedagogía y vinculación universitaria con mujeres del CERESO de Mexicali

Marycarmen de M. Arroyo Macías

Universidad Autónoma de Baja California, México

Introducción

El presente texto narra la experiencia de transformación de Ave Fénix, proyecto que inicié en el 2015 junto a mis alumnxs, impartiendo talleres de artes plásticas para las mujeres del Centro de Reinserción Social de Mexicali en Baja California (CERESO), México. Hoy en día es un proyecto con enfoque interdisciplinario entre la Facultad de Artes Mexicali y la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Hemos logrado mantenernos de manera ininterrumpida gracias a la colaboración interinstitucional entre la Comisión Estatal del Sistema Penitenciario y la UABC y al apoyo con recursos por parte de la universidad a través de fondos federales y estatales, la gestión de recursos externos como premios estatales e internacionales, y el apoyo de la comunidad en general.

Debo acotar que, cuando utilizo en este texto la palabra mujeres, mi perspectiva se sitúa para hablar de mujeres cis y mujeres trans. El concepto de cisgénero hace referencia a una persona cuya identidad de género y sexo asignado al nacer son coincidentes; por otro lado, el concepto de mujer transgénero es un término que engloba a las personas que, habiendo sido asignadas en género masculino al nacer, su identidad de género es femenina. Por lo tanto, cuando hablo de mujeres, les invito a pensar en personas complejas, atravesadas por historias de vida muy

diversas, historia de vida entrecruzadas por la raza, la clase, la etnia, las diferencias sexuales y las identidades diversas. Por esta misma razón, utilizaré la “x” como signo de diversidad sexogenérica para visibilizar las complejidades de las identidades y la opresión de diversos grupos que históricamente han sido invisibilizados.

En los primeros cinco años de Ave Fénix (2015-2020), nuestras prácticas se fueron transformando de acuerdo con las necesidades políticas, territoriales, afectivas y con los deseos de lxs participantes, acciones que nombré como Prácticas artísticas pedagógicas (PAP) (García-Huidobro, 2020; Calderón, 2020), Posteriormente, en el 2021, y aún a la distancia por el COVID-19, desde nuestras casas, el maestro Alejandro Espinoza Galindo y la doctora Kenya Herrera Bórquez, compañerxs y amigxs, comenzamos a trabajar junto con las mujeres y nuestrxs alumnxs a través de videos tutoriales. Hoy en día, y a partir de las miradas que Kenya y Alejandro sumaron a Ave Fénix, entrelazamos los estudios de género, el performance, la escritura, las artes visuales, los procesos pedagógicos y la psicología. Juntxs abordamos diversas problemáticas de este contexto disciplinante; sin embargo, hoy nos concentramos más en las necesidades corpoafectivas de las mujeres, en sus intereses de aprendizaje y en la exploración de los diversos saberes que todxs los integrantes tenemos para compartirlos de manera colectiva.

Ave Fénix puede ser visto de múltiples maneras: por un lado, es un espacio de creación y aprendizaje colectivo donde diseñamos experiencias educativas y afectivas para las mujeres; por el otro, es un proyecto de investigación y creación para quienes mediamos y gestionamos el proyecto. Finalmente, es también un proyecto formal de vinculación entre instituciones donde nuestrxs alumnxs realizan el servicio social, las prácticas profesionales, la acreditación de materias para el desarrollo competencias en ambientes reales de aprendizaje y/o para ña generación de habilidades investigativas a través de ayudantías. Sin embargo, lograr esta organización ha sido el arduo trabajo entre alumnxs, profesorxs e instituciones durante diez años continuos.

Ave Fénix en CERESO de Mexicali 2015-2025

El CERESO de Mexicali forma parte de los cinco centros a nivel estatal en Baja California. Esta institución penitenciaria se ubica en la zona centro de la ciudad y fue construida en 1963, inicialmente, solo como una cárcel municipal con capacidad para 400 personas. Desde 1990 forma parte del gobierno estatal, a través del Sistema Penitenciario de Baja California (Comisión Estatal del Sistema Penitenciario de Baja California, 2022). Hoy en día, el CERESO de Mexicali alberga no solo a comunidad varonil, sino también a comunidad femenil. De acuerdo con el Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2022), la capacidad actual de atención es de 1515 personas para varones, y de 213 para mujeres. En el caso de la comunidad varonil, existe sobrepoblación, pues en realidad se encuentran 1864 personas; y en el caso de la comunidad femenil, se registró una población de 178 mujeres (p. 43). Debido a la condición sobrada de celdas en el área femenil, el traslado de mujeres de otras partes de la República es una condición constante en este centro.

Por ello, cuando comenzamos en el 2015, nuestro primer grupo de trabajo fueron mujeres del centro de México, principalmente de estados como Oaxaca, Puebla, Estado de México, Tlaxcala, Veracruz, entre otros. Al inicio, nuestras prácticas estaban muy focalizadas en el desarrollo de la creatividad, de la sensibilidad y de la percepción a través de lenguajes como la pintura y el dibujo. Sin embargo, durante el desarrollo de los primeros cinco años, la importancia del cuerpo en nuestras prácticas se fue haciendo cada vez más patente. Las experiencias afectivas con las mujeres durante el desarrollo de nuestros ejercicios revelaron de manera abrupta la hipersensibilidad del cuerpo ante el excesivo sometimiento. Por lo que fuimos desarrollando experiencias más acordes a las necesidades simbólicas y afectivas de las mujeres.

Si bien tuvimos algunos resultados objetuales, como libros de artista, collages, pinturas y un mural, en realidad, el valor más fuerte tuvo que ver con el proceso creativo, con los diálogos, las dinámicas, las discusiones y las reflexiones colectivas para lograr esos objetos artísticos, por lo que comenzamos a utilizar el término de PAP para nombrar nuestras actividades, ya que estas acciones estaban más preocupadas por la experiencia artística que se vive y comparte, en la que se piensa más en la transformación de una realidad social que en un objeto artístico (García-Huidobro y Montenegro, 2021, p. 102). Descubrimos que el aprendizaje es un fenómeno social donde colectivamente permitimos y cuidamos el florecimiento de subjetividades (Berlanga, 2014). El cuerpo se convirtió en centro neurálgico de los procesos artísticos y pedagógicos, pues desde allí conectamos con nuestros afectos, con nuestra identidad y con nuestra historia personal y colectiva.

Debido a estos hallazgos, en el 2021, cuando comencé a trabajar con Kenya y Alejandro, decidimos tomar el cuerpo como base de exploración de nuestro trabajo. En aquel año fuimos seleccionadxs junto con nueve colectivos a nivel Latinoamérica por la 3ª Bienal de la Universidad Nacional Autónoma de México, "Resistencia intangible: ideas para posponer el fin del mundo". Esta fase de trabajo nos dio mucha cohesión como grupo, nos permitió fortalecer el trabajo colectivo que comenzábamos a hacer, no solo para pensar juntxs el diseño de nuestras prácticas, sino para el hacer juntxs al momento de estar con las mujeres.

Figura 1

Mujeres, docentes y alumnxs en CERESO de Mexicali. Realización de pinturas colectivas en lonas de 2x10m., abril de 2022.



Nota: Archivo Ave Fénix.

La colectividad (figura 1) se ha convertido en una base fundamental de nuestro trabajo, ya que juega un papel esencial para la movilización de los afectos en el cuerpo a través del contacto (Solana, 2020) y, a su vez, los afectos juegan un papel muy importante en el deseo del aprendizaje y en el desarrollo personal. Hemos aprendido que, en contextos disciplinares, lugares en los que el espacio social está mediado por el disciplinamiento y el control del cuerpo (Foucault, 2003), este último sufre un sometimiento no solo físico, sino también psicológico y emocional, disminuyendo la capacidad de contacto, quedando paralizado, generando personas con miedo, con inseguridad y con poco deseo de aprender. Por lo tanto, se vuelve vital la movilización de las afectividades para el crecimiento de las personas, pues estas son motores del deseo y estimulan nuevos aprendizajes.

Entiendo la idea de cuerpo como la plantea Olaya Fernández (2010), teórica feminista que lo describe como una urdimbre donde “confluyen lo económico, lo político y lo personal, la experiencia privada y el sentimiento de pertenencia a una colectividad, la racionalidad y la afectividad, lo biológico y lo cultural” (p. 362). Esta reflexión me hizo preguntarme: si el cuerpo es una urdimbre, ¿cómo se conformó este tejido?, ¿cómo se entremezclan estas hilazas que nos constituyen?

Garcés (2013) podría describir esta urdimbre como un fenómeno que nos posibilita vivir; en efecto, ella la nombra vida en común y la describe como el “conjunto de relaciones tanto materiales como simbólicas que hacen posible una vida humana” (p. 29). Por lo tanto, esta urdimbre es, para Garcés, una red de relaciones que nos constituye como únicos y singulares, y que al mismo tiempo nos permite constituir un nosotros¹ gracias a las interacciones con el mundo y con otros cuerpos. Así pues, deberíamos pensar más en la posibilidad de las fronteras permeables (Garcés, 2013, p. 82), es decir, pensar más en nuestros cuerpos como fuerzas que se constituyen a partir de sus relaciones con otros cuerpos; como cuerpos que no se bastan a sí mismos, sino que requieren porosidad, como cuerpos permeables, abiertos para su permanente constitución y supervivencia.

En nuestra experiencia, no solo pensamos el cuerpo de manera permeable, sino también concebimos que las fronteras de nuestras disciplinas, programas universitarios y paredes institucionales también deben ser porosas. Es decir, encontramos en Ave Fénix un espacio para pensarnos más allá de los límites disciplinarios, para cuestionar nuestras propias metodologías de investigación y de trabajo, para cuestionar la función del arte, de la psicología, del disciplinamiento, del papel de la institución, de las relaciones sociales, de las relaciones entre alumnxs

1 Si bien en la forma de redacción del texto completo he utilizado “nosotrxs”, en este apartado se respeta el “nosotros” para hacer referencia al planteamiento de Marina Garcés.

y profesorxs, para encontrar nuevas maneras de habitar nuestros sitios desde perspectivas más flexibles, reflexivas y críticas.

En un sentido más formal, esta experiencia también ha permitido que las exploraciones se conviertan en procesos artísticos para nosotrxs como creadorxs, que se conviertan en procesos investigativos y en un proyecto que les permita a lxs alumnxs realizar un servicio social o unas prácticas profesionales vinculadas a su comunidad, a problemáticas reales. La UABC también cuenta con la posibilidad de validar créditos a través de proyectos de vinculación, gracias a lo cual lxs alumnxs pueden obtener conocimientos y experiencia en contextos fuera del aula.

Conclusión

Este proyecto nació por la identificación de problemáticas en nuestro contexto que nos convocaron a romper los muros y las estructuras tanto universitarias como carcelarias para crear juntxs grietas en el sistema (Walsh, 2014) y adentrarnos en contextos reales a los que ni el arte, ni la educación, ni la psicología estaban llegando. En un inicio, todo fue nuevo, no sabíamos exactamente qué podíamos hacer o enseñar, qué materiales o herramientas manejar, cómo trabajar con las mujeres. En nuestro recorrido durante estos diez años, hemos descubierto que no solo nos interesa replicar conocimientos: nos interesa encontrar nuevas maneras de estar y de aprender juntxs, de hacer que el conocimiento colectivo nos permita expandir los límites y las estructuras educativas, sociales, culturales y económicas en las que vivimos. Esta perspectiva nos ha estimulado a todxs —tanto a las mujeres privadas de la libertad como a lxs docentes y alumnxs— a ejercer nuestra agencia y autonomía y a florecer juntxs en contextos de opresión carcelaria.

Referencias bibliográficas

- Berlanga, B. (2014). Fragmentos acerca del artilugio en la pedagogía del sujeto. Universidad campesina indígena en red. https://www.academia.edu/11795414/FRAGMENTOS_ACERCA_DEL_ARTILUGIO_EN_LA_PEDAGOG%C3%8DA_DEL_SUJETO
- Calderón, N. (2020). Habitar el pliegue. El SPIA como una experiencia donde se cohesiona la práctica artística y la pedagógica. En R. García-Huidobro, Cruzar la mirada. Resignificar a las artes en la sociedad actual (pp. 154-172). Universidad de Los Lagos y RIL Editores.
- Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Baja California. (2022). Recomendación 3/2022. <https://derechoshumanosbc.org/wp-content/uploads/2022/01/CEDH-RECOMENDACION-3-2022.pdf>
- Comisión Estatal del Sistema Penitenciario de Baja California. (2022). Historia. Cereso de Mexicali.
- Fernández, O. (2010). Pensar con el cuerpo, pensar desde el cuerpo. *Thémata. Revista de Filosofía*, 46(2), 361-368. https://www.researchgate.net/publication/333356246_PENSAR_CON_EL_CUERPO_PENSAR_DESDE_EL_CUERPO
- Foucault, M. (2003). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Garcés, M. (2013). Un mundo común. Bellaterra. http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Un_mundo_comun_Marina_Garces.pdf
- García-Huidobro, R. (2020). Cruzar la mirada: Resignificar a las artes en la sociedad actual. Universidad de Los Lagos y RIL Editores.
- García-Huidobro, R. y Montenegro, C. (2021). La mediación en los proyectos pedagógicos. Artistas-docentes como creadores y creadoras de relación desde las artes visuales. *Revista Colombiana de Educación*, 82, 83-106. <file:///C:/Users/UABC/Downloads/10587-Texto%20del%20art%C3%ADculo-41201-3-10-20210811.pdf>
- Solana, M. (2020). Afectos y emociones. ¿Una distinción útil? *Revista*

Diferencia(s), 1(10), 29-40. <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/206>

Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6075005/mod_resource/content/1/Walsh%20-%20Pedagogias%20decoloniales%20-%20vol%201.pdf

Programa de trabajos de fin de grado con aprendizaje-servicio: una apuesta institucional de compromiso con la comunidad

Jofre Güell Bosch

Fundación Autónoma Solidaria

Universidad Autónoma de Barcelona, Catalunya

Introducción

En su apuesta por promover la responsabilidad social, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) desarrolla diferentes estrategias vinculadas al proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) en todas sus facultades (García-Romero et al., 2021; Blanch et al., 2022). Para ello se desarrolló el programa de Trabajos de Fin de Grado (TFG) con Aprendizaje-Servicio en el curso 2018-2019 con el objetivo de impulsar el ApS desde la institución como una metodología docente transformadora y comprometida con el territorio (Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes, 2019), que ha mostrado tener impacto personal y social (Blanch et al., 2020; Lalueza, et al., 2023). La promoción desde la institución se realiza juntamente con un grupo de profesorado experto en ApS y la Fundación Autónoma Solidaria (FAS), que dispone de experiencia en el tercer sector y tiene relaciones con una amplia diversidad de entidades. La fundación, además, gestiona la Oficina ApS, de nueva creación, la cual se encarga del correcto desarrollo del programa de TFG ApS.

La decisión de utilizar el marco de los TFG se basa en el hecho de que el TFG es obligatorio para todo el alumnado de la universidad y,

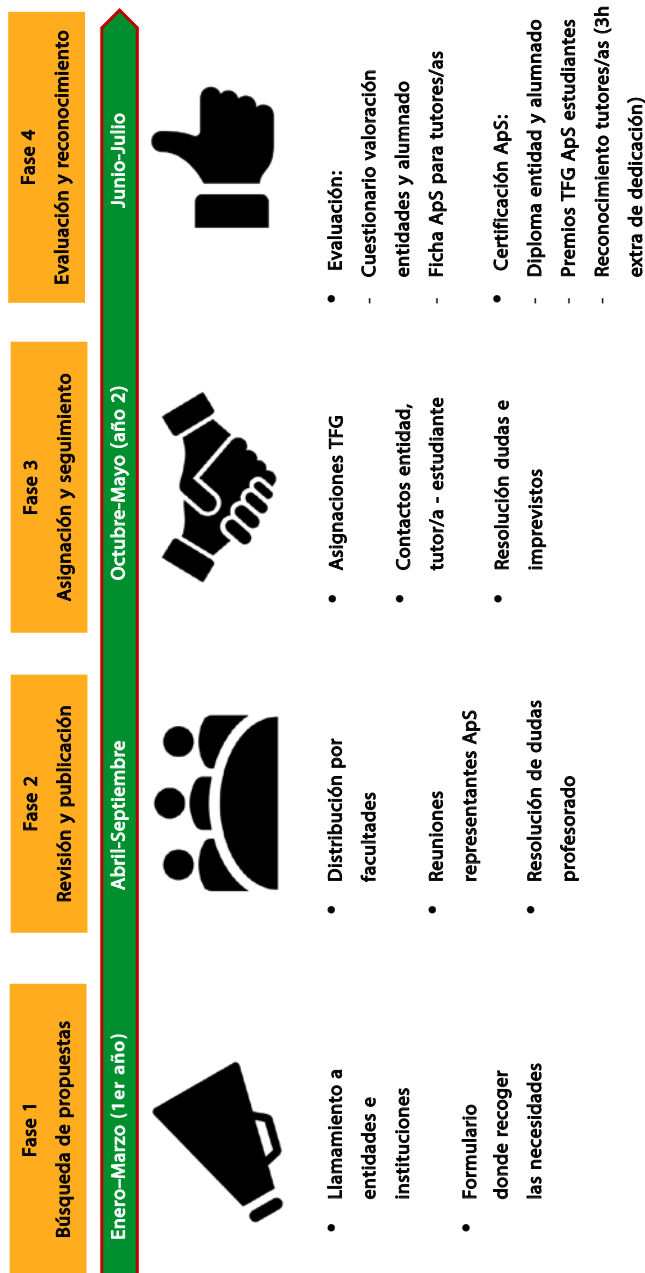
por tanto, permite aprovechar la diversidad de estudios existentes en el campus, dando oportunidades para incorporar el ApS en todas las facultades y escuelas. A la vez, la temática del TFG es escogida por el alumnado, lo cual permite profundizar en aquellos aspectos quizás no tanto de conocimiento, sino más transversales que favorecen la práctica competencial. Por otro lado, todo esto permite a la universidad relacionarse con casi cualquier sector de la sociedad civil y dar respuesta a necesidades muy diversas. Por último, el formato de TFG posee una estructura docente mucho más flexible que la de una asignatura y, por lo tanto, se puede adaptar mejor a las distintas necesidades detectadas.

Después de un primer año de prueba piloto en el que se proponen TFG ApS entre profesorado afín y entidades de confianza, en el 2019 se inicia el programa como tal, haciendo una llamada abierta a entidades e instituciones para que formulen sus propuestas de TFG ApS. Estas propuestas están basadas en sus necesidades, las de sus beneficiarios/as, o las que han detectado en su entorno inmediato, y se intenta satisfacerlas asignándolas como TFG al alumnado de la universidad el siguiente curso, 2019-2020.

Diseño

El programa de TFG ApS se divide en 4 fases que tienen una duración total de año y medio (desde que empieza la fase 1 hasta que termina la 4):

Figura 2
Fases del Programa de Trabajo Fin de Grado en Aprendizaje y Servicio en la UAB



Fuente: elaboración propia

Fase 1: Difusión y búsqueda de propuestas

Desde la Oficina ApS se lanza una convocatoria pública con un formulario de recepción de propuestas para que entidades sociales y ambientales e instituciones públicas puedan hacer llegar las necesidades detectadas en un formato fácil de transformar en propuestas de TFG, puesto que se pide información relativa al proyecto propuesto, a resultados esperados, a estudios a los que se dirige la propuesta, etc.

Fase 2: Revisión y publicación

La Oficina analiza, filtra y distribuye las propuestas por facultades. A partir de un trabajo conjunto Oficina ApS-facultad, mediante la figura del representante ApS de cada facultad, se concretan las propuestas y se promocionan entre el profesorado y alumnado para que sean publicadas en la oferta de TFG del curso siguiente y puedan ser desarrolladas. Además, en este diálogo Oficina ApS-facultades, el profesorado puede añadir propuestas propias para incorporarlas al listado final de TFG con ApS.

Fase 3: Asignación y seguimiento

Una vez se han asignado las propuestas al alumnado (inicio del curso académico), la Oficina pone en contacto la entidad con el/la estudiante y el/la tutor/a académico/a para una primera reunión en la que elaboran un plan de trabajo conjunto y se comprometen a llevarlo a cabo. Además, se proporciona un conjunto de recursos para facilitar la labor de cada actor, como, por ejemplo, las Guías sobre los TFG ApS.

Fase 4: Evaluación y reconocimiento

Para terminar, alumnado y entidades rellenan un pequeño cuestionario de valoración mientras que el tutor o tutora cumplimenta una ficha de la experiencia para evaluar su adecuación a la metodología ApS. Una comisión valora todas las propuestas con criterios basados en los elementos claves del ApS y si la valoración es positiva, se certifica la experiencia como TFG ApS y se envía un diploma tanto al/la estudiante como a la entidad participante. El/la estudiante, además, podrá

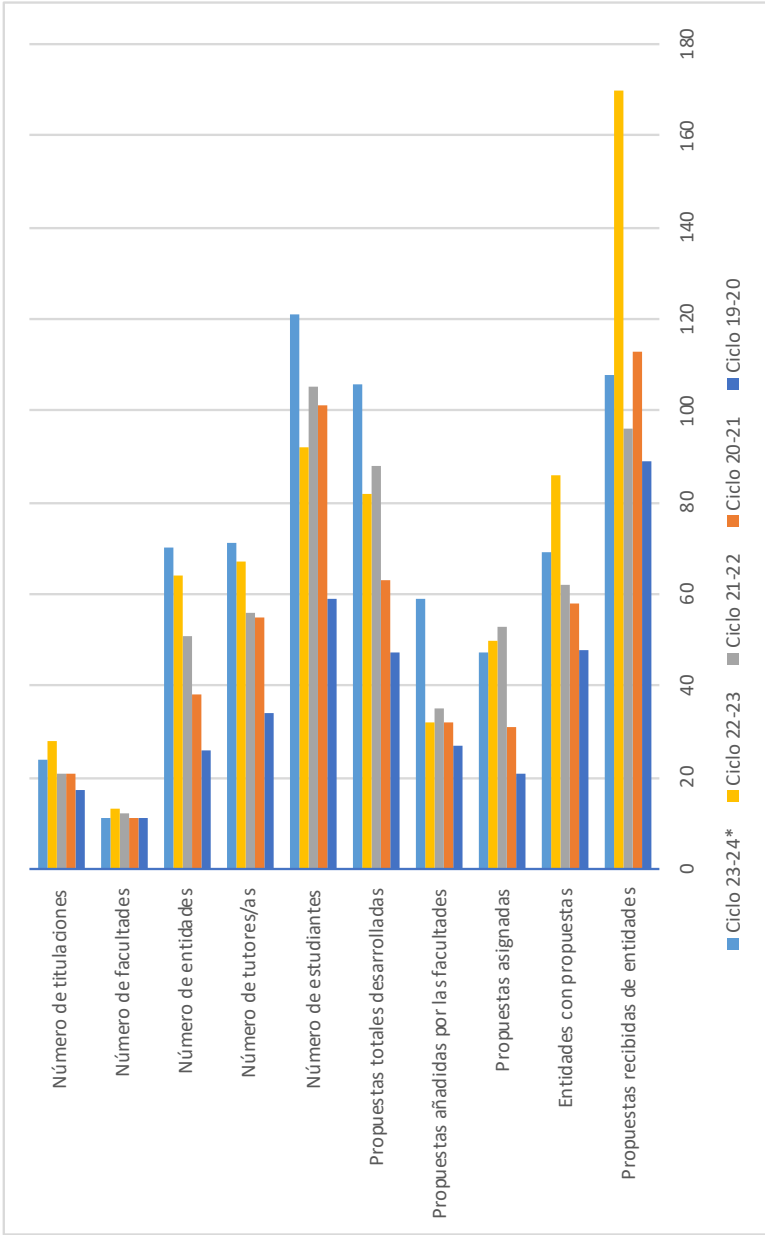
presentarse a los Premios TFG ApS, en funcionamiento desde hace cuatro años, tiempo durante el cual se han premiado treinta trabajos, disponibles todos en el repositorio institucional digital. Para el/la tutor/a, la certificación ApS supone un reconocimiento institucional de tres horas extra de dedicación por estudiante de TFG ApS tutorizado/a y, además, le consta como un mérito docente de innovación reconocido por la universidad.

Resultados y discusión

Después de cinco ciclos completos del Programa de TFG ApS (desde el curso 2019-2020 y pendientes de las evaluaciones de los TFG del curso 2023-2024), los resultados tanto cuantitativos como cualitativos son más que satisfactorios.

Los principales indicadores medidos y expuestos en la figura 3 presentan una tendencia al alza generalizada, lo que nos hace pensar que aún estamos en una fase de crecimiento o expansión de los Trabajos de Fin de Grado con Aprendizaje-Servicio. De hecho, el principal indicador, el número de TFG con ApS, ha pasado, en cinco años, de los 47 a los 106, suponiendo un incremento del 125%, aumentando progresivamente cada año (excepto el curso 2022-2023). El número de estudiantes, el de tutores/as y el de entidades participantes ha aumentado cada curso hasta llegar, en el último, a 121 estudiantes, 71 tutores/as y 70 entidades.

Figura 3
Comparativa entre los distintos ciclos de los datos más relevantes del Programa de Trabajo Fin de Grado en Aprendizaje y Servicio en la UAB



Fuente: elaboración propia

Para terminar con el análisis cuantitativo, más allá de las tendencias y de los resultados de cada curso, es relevante presentar el acumulado en estos cinco años de vida del Programa de TFG ApS para visualizar el impacto que este ha tenido en la universidad: 386 Trabajos de Fin de Grado realizados mediante Aprendizaje-Servicio que han implicado a 478 estudiantes de 42 titulaciones distintas, 180 profesores/as y 195 entidades sociales, ambientales e instituciones públicas. Con estas cifras, se puede asegurar que el Programa de TFG ApS ha conseguido el objetivo por el cual se creó: promover el Aprendizaje-Servicio en la universidad de una forma consistente y sostenible en el tiempo.

Más allá de los buenos indicadores cuantitativos, el Programa de TFG ApS también ha tenido un impacto destacado en la institución a nivel cualitativo. A pesar de la dificultad de sistematización que supone la disparidad de procesos internos de las diferentes facultades y el hecho de que el éxito dentro de ellas dependa en buena parte de la persona que ejerce como representante del ApS, tras cinco años de trabajo se ha consolidado la estrategia por la que se optó en un primer momento, y la forma de hacer del Programa es reconocida y percibida como ejemplo de buen funcionamiento.

Buena muestra de ello es que, cuando desde la institución se ha querido impulsar otra metodología docente, se ha tomado como ejemplo y referente la estrategia de institucionalización seguida por el ApS y se ha aprovechado el trabajo hecho desde el Programa de TFG ApS para crear estructuras y mecanismos similares, tanto de relación con las entidades e instituciones del territorio como internamente, con las distintas facultades de la universidad. Precisamente, en las facultades encontramos otra dimensión cualitativa de la consolidación del Programa, y es que el profesorado que ofrece TFG ya anticipa y cuenta con la posibilidad de continuar trabajando con necesidades de la misma institución o con nuevas instituciones que llegaran de la mano de la Oficina ApS.

A pesar de la consolidación del Programa, los retos de futuro pasan por: 1) mejorar la sostenibilidad de las relaciones entre profesorado y las entidades minimizando así el sobreesfuerzo inicial que supone empezar una relación de cero, 2) explorar la posibilidad de realizar experiencias interdisciplinarias de manera orgánica y 3) velar por el alineamiento del Aprendizaje-Servicio con el resto de las iniciativas institucionales de conexión y compromiso de la UAB con la sociedad.

Conclusión

Para concluir, el Programa de TFG ApS se creó como algo nuevo en la UAB y, tras cinco años, es un Programa reconocible y reconocido por todos los actores que intervienen en una experiencia ApS. Los números conseguidos le auguran una larga trayectoria.

Referencias bibliográficas

- Blanch, S., Blanes, I., Bosco, A., Campoy, S., Casillas, S., Castells, E., Estrada, J., Fernández-Córdoba, C., Izquierdo, D., Lalueza, J. L., Llagostera, M., López, M., Navarro, G., Aguayo, M. P., Peire, T., Ruiz, M., De Toro, M. C. y Villanueva, M. (2022). Experiències docents d'Aprenentatge i Servei a la UAB. Eines d'innovació docent en educació superior; 9. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de publicacions. <https://ddd.uab.cat/pub/colleccioIDES/eines9.pdf>
- Blanch, S., Edo, E. y París, G. (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18(1), 123-142.
- García-Romero, D., Lalueza, J. L. y Blanch-Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. Athenea Digital, 21(3), e2934. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>

- Lalueza, J. L., Peries, D., Valdivia, P. y Blanch-Gelabert, S. (2023). ¿Qué sabemos acerca del impacto social de los programas de ApS universitario? Un estudio de caso. *Ridas*, 16, 75-92. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2023.16.6>
- Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes (2019). Hacer aprendizaje-servicio en la universidad. Associació Catalana de les Universitats Públiques. <https://www.apsucat.cat/wp-content/uploads/2024/03/GUIA-0-Hacer-aprendizaje-servicio-en-la-universidad.pdf>

Alfabetización agropecuaria para la innovación social y la mejora de las economías campesinas afectadas por el conflicto armado en Colombia

Yasser Y. Lenis

Universidad de Antioquia, Colombia

Diego F. Carrillo-González

Universidad de Sucre, Sincelejo, Colombia

Introducción

El conflicto armado en Colombia ha dejado una profunda huella en las comunidades rurales, impactando gravemente la estabilidad social, económica y productiva del país. Durante décadas, el desplazamiento forzado, la violencia y la falta de acceso a recursos básicos han sido problemas recurrentes en estas poblaciones, limitando su desarrollo humano y generando un rezago en la educación básica, media y superior. Según Carrillo (2009), los efectos del conflicto también han reducido las oportunidades de educación y de capacitación técnica en poblaciones rurales, afectando directamente la capacidad de los productores para adoptar nuevas tecnologías y mejorar su productividad. En este contexto, la alfabetización agropecuaria se convierte en una estrategia esencial para la reconstrucción del tejido social y el fortalecimiento de la resiliencia de las comunidades sobrevivientes al conflicto armado (Lenis et al., 2024).

La alfabetización agropecuaria va más allá del simple acceso a información sobre prácticas agrícolas. Implica el desarrollo de

competencias que permitan a los productores aplicar conocimientos científicos y tecnológicos en su entorno productivo (Lenis et al., 2024).

Además del conflicto armado, la falta de educación en el sector agropecuario ha sido identificada como un factor clave en la baja adopción de tecnologías innovadoras, como la inseminación artificial (IA), la gestión eficiente de recursos y la implementación de modelos sostenibles de producción agroempresarial (Cruz Arcila, 2018). En regiones afectadas por el conflicto armado, estas limitaciones se agravan, ya que el desplazamiento y la pérdida de infraestructura dificultan aún más el acceso a formación técnica (García Corrales et al., 2019)

Por otro lado, las universidades desempeñan un papel crucial en la superación de estas barreras mediante programas de extensión universitaria que acercan el conocimiento académico a las comunidades rurales. La combinación de educación técnica con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), el Aprendizaje-Servicio (ApS) y el Aprendizaje Basado en Didáctica (ABD) permite que los estudiantes universitarios y los productores trabajen juntos en la solución de problemas locales, fomentando la apropiación del conocimiento y la innovación social (Arocena y Sutz, 2021; Lenis et al., 2024). La extensión universitaria no solo se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también promueve la co-creación (población rural y universidades) de soluciones adaptadas a las realidades específicas de cada comunidad.

En este capítulo exploraremos cómo, mediante programas de alfabetización agropecuaria (casos de éxito) con enfoque de innovación social, se promueve la mejora de las economías campesinas afectadas por el conflicto armado y analizaremos el papel de las universidades en la formación integral de estudiantes líderes para la ruralidad y de productores rurales.

La alfabetización agropecuaria como motor de la innovación social

La meta de la educación en las poblaciones rurales fue uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) trazados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) durante la última Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible (CMDs): “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”. En esta cumbre, se concluyó que la mayor parte de la población pobre, analfabeta y desnutrida del mundo vive en zonas rurales; por lo tanto, el acceso a la educación se considera uno de los mayores desafíos para los gobiernos de los países con economías en desarrollo (Lenis et al., 2024)

Adicionalmente, en regiones afectadas por el conflicto armado, se ha considerado que la educación agropecuaria podría servir como un mecanismo de reconstrucción del tejido social y de creación de nuevas oportunidades económicas para las poblaciones desplazadas. De esta manera, se aumentaría la resiliencia de estas comunidades (Lenis et al., 2021).

En este mismo orden de ideas, históricamente se ha reconocido que los servicios de extensión agropecuaria son fundamentales para la transferencia de conocimientos y para el desarrollo de innovaciones en las comunidades rurales. De esta manera, las universidades, como centros de conocimiento, han venido desempeñando un papel clave en el fortalecimiento de estos servicios al integrar la investigación, la educación y la vinculación comunitaria (Frick et al., 1995). Es por esto que los programas de extensión universitarios proporcionan a las comunidades, incluyendo a los pobladores rurales, mejores prácticas en metodologías como la reproducción animal, el manejo sostenible del suelo y algunas estrategias de agronegocios en la producción bovina,

ayudándoles a enfrentar los desafíos del mercado y la variabilidad climática (Lenis et al., 2021; Lenis et al., 2024).

Por ejemplo, a través de programas de alfabetización agropecuaria, los autores de este capítulo hemos logrado que estudiantes universitarios participen activamente en la capacitación de pequeños productores, facilitando la adopción de tecnologías agropecuarias y fortaleciendo la resiliencia económica de las familias campesinas (Lenis et al., 2024). Este enfoque busca combinar la pedagogía y la didáctica innovadora con la transferencia de conocimientos adaptados a las condiciones locales de pobladores rurales para así lograr que la educación agropecuaria sea más accesible y pueda aplicarse en los sistemas productivos de las comunidades rurales y, particularmente, en los de aquellas que han sido reconocidas como víctimas del conflicto armado en nuestro país, Colombia (Lenis et al., 2024).

Del mismo modo, los autores han creado y ejecutado proyectos para la alfabetización agropecuaria en los que los estudiantes universitarios aplican conocimientos adquiridos en la realidad rural a problemas reales de las comunidades rurales utilizando la metodología del ApS. En estos proyectos, los estudiantes diseñan estrategias de capacitación en inseminación artificial y agronegocio bovino, imparten talleres y realizan seguimiento técnico a los productores beneficiados (Lenis et al., 2022; Lenis et al., 2024). Esta sinergia entre estudiantes líderes rurales y comunidades rurales ha permitido la apropiación del conocimiento agropecuario y la generación de nuevas oportunidades económicas en regiones afectadas por el conflicto, convirtiendo la educación en un pilar fundamental para la reconstrucción del tejido social y la sostenibilidad del sector agropecuario (Lenis et al., 2024).

Del mismo modo, este modelo de intervención ha demostrado que la extensión agropecuaria no solo debe centrarse en la transmisión de información técnica, sino que debe promover un aprendizaje participativo y contextualizado que permita a los productores rurales

aplicar los conocimientos adquiridos en su entorno. La sinergia entre docentes universitarios, estudiantes de programas agropecuarios y pobladores rurales ha permitido evidenciar el éxito de la alfabetización agropecuaria en comunidades víctimas del conflicto y crear redes de conocimiento que perduran en el tiempo y que generan un impacto real en la sostenibilidad agropecuaria del país.

Metodologías para el fortalecimiento de la alfabetización agropecuaria en inseminación artificial, mejoramiento genético y agronegocio bovino

Podemos definir la inseminación artificial (IA) como una técnica o biotecnología mediante la cual una pequeña porción de semen es depositada en el tracto genital de una hembra. La inseminación artificial es una herramienta que permite avanzar en el mejoramiento genético de la población bovina, siempre y cuando se use un toro mejorador y se seleccione una buena madre (vaca) (Lenis et al., 2021).

Por su parte, un agronegocio bovino es aquella unidad productiva donde se combinan la tierra, el trabajo, el capital y la tecnología para producir leche, carne o genética y colocarlos (venderlos) en el mercado. Es importante tener en cuenta que, aunque la unidad productiva aplique formas de producción familiar fundamentalmente la fuerza de trabajo doméstica y otros recursos físicos, económicos y naturales para garantizar la subsistencia de la unidad familiar (Lenis et al., 2021 se hace necesario cualificar los procesos. Con base en lo anterior, se hace necesario trabajar en el fortalecimiento de la alfabetización agropecuaria en áreas del conocimiento como la inseminación artificial, el mejoramiento genético y el agronegocio bovino para mejorar las economías de los pobladores rurales sobrevivientes al conflicto armado.

Por ejemplo, durante procesos de ejecución de proyectos de innovación social, implementamos un programa de capacitación en el agronegocio bovino y en biotecnologías reproductivas para pequeños productores logrando certificar a 52 estudiantes de pregrado como líderes estudiantiles, de los cuales 13 continuaron participando en las actividades de alfabetización agropecuaria con 69 pequeños productores del departamento de Nariño (71% de ellos declararon ser víctimas del conflicto armado). Para la mayoría de estos productores (61%), la ganadería representaba su principal fuente de ingresos, seguida de la agricultura (20%) y, con el porcentaje restante, de otras actividades como la minería (Barrios y Palacio Baena, 2023; Lenis et al., 2023).

Caso de éxito 1: Implementación de los ABR, los ApS y los ABD en comunidades rurales de Nariño afectadas por el conflicto armado

En el departamento de Nariño, Colombia, en los municipios de los Andes y La Llanada, se realiza un proyecto de extensión solidaria cuya metodología combinaba los ABR, los ApS, los ABD y la evaluación del nivel del conocimiento de los participantes en determinadas dimensiones antes y después de la intervención. Este proyecto fue liderado por los profesores Yasser Y. Lenis y Diego F. Carrillo, y con él capacitaron a estudiantes del pregrado en zootecnia y a productores rurales víctimas del conflicto armado en el uso de la IA para el mejoramiento genético y del agronegocio bovino. Es importante mencionar que estos dos municipios mencionados están bajo el dominio territorial y económico del grupo guerrillero Ejército de Liberación Nacional (ELN) (figura 4).

Figura 4

Participación de estudiantes y jóvenes rurales en procesos de alfabetización agropecuaria en regiones con presencia de grupos armados ilegales.



Fuente: archivo proyecto

El programa incluyó:

- Capacitación, evaluación y selección de estudiantes participantes para el trabajo con pobladores rurales.
- Diagnóstico participativo con los productores para identificar las principales limitaciones en la reproducción de ganado.
- Evaluación del nivel de conocimiento de los participantes en dimensiones como la IA, el mejoramiento genético y el agronegocio bovino antes y después de la intervención.
- Capacitación teórico-práctica en técnicas de IA, identificación de celo y manejo de semen.
- Implementación de planes de mejoramiento genético con seguimiento en campo.

Después de la ejecución del proyecto, al evaluar el efecto sobre el conocimiento general, se encontró que este aumentó del 45,9% al 77,6%, con un incremento neto del 31,7%. En la dimensión de inseminación artificial en bovinos, el conocimiento pasó del 38,5% al 80,6% (incremento de 42,1%), con un efecto de gran tamaño. En mejoramiento genético, el conocimiento aumentó del 50,8% al 73% (incremento de 22,2%), con un efecto de tamaño medio. Y en el manejo del agronegocio bovino, el conocimiento pasó del 54,8% al 75% (incremento de 20,6%), con un efecto de tamaño pequeño.

Caso de éxito 2: Formación de líderes estudiantiles rurales como estrategia para la alfabetización agropecuaria y la mejora de la economía familiar de pobladores rurales víctimas del conflicto armado en el Urabá antioqueño

Uno de los proyectos más relevantes en Colombia en términos de alfabetización agropecuaria fue la iniciativa liderada por los profesores Yasser Y. Lenis y Diego F. Carrillo en el Urabá antioqueño, región de Colombia bajo el dominio territorial y económico del grupo guerrillero Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) (Badillo-Sarmiento y Rosero-Trejos, 2023), donde se implementó un programa de formación en IA y agronegocio bovino dirigido a poblaciones rurales afectadas por el conflicto armado (Lenis et al., 2024).

El programa incluyó:

Aplicación de una estrategia educativa en dos fases: una primera fase de formación teórico-práctica para estudiantes de pregrado en ciencias agropecuarias, y una segunda fase de transferencia de conocimientos a las comunidades beneficiarias.

Diagnóstico participativo con los productores para identificar las principales limitaciones en la reproducción del ganado.

Evaluación del nivel de conocimiento de los participantes en dimensiones como la IA, el mejoramiento genético, la sincronización de celos y el agronegocio bovino antes y después de la intervención.

Capacitación teórico-práctica en técnicas de IA, identificación de celo y manejo de semen.

Implementación de planes de mejoramiento genético con seguimiento en campo.

Un total de 67 estudiantes fueron los que iniciaron y recibieron el curso teórico-practico en la fase 1. Sin embargo, fue solo el 68,6% de la población estudiantil inicial (46 estudiantes) el que cumplió con todos los requisitos y recibió la certificación por parte de la Universidad de Antioquia.

El nivel de conocimiento general de los participantes en los cuatro temas antes de la formación teórico-práctica fue del 53,2%. Sin embargo, después de las sesiones de entrenamiento este porcentaje aumentó significativamente ($p<0,001$), hasta el 82,9%. Estos resultados sugieren que, luego de la formación teórico-práctica, los estudiantes participantes mejoraron sus conocimientos en un 29,7%.

Finalmente, de los 67 estudiantes iniciales, se seleccionaron 16 de los cuales 11 fueron mujeres y 5 hombres, lo que corresponde al 68,75% y 31,25% respectivamente. La elección de los estudiantes se hizo teniendo en cuenta su desempeño en las pruebas teóricas y prácticas en las que se evaluó el saber saber, el saber hacer y el saber ser.

Respecto del proceso de alfabetización agropecuaria, los resultados mostraron que el nivel de conocimientos generales (en IA, mejoramiento genético, sincronización de celos y agronegocio bovino) de los pobladores rurales antes de la capacitación era del 47%, aumentando significativamente hasta el 73,4% después del programa ($p<0,001$). Además, el 90,9% de las vacas en una de las veredas respondieron eficientemente al tratamiento de sincronización de celo, lo que evidenció la efectividad del programa en la mejora de la reproducción bovina

(Lenis et al., 2024). Este modelo de intervención es un claro ejemplo de cómo la alfabetización agropecuaria innovadora puede generar impactos positivos en la tecnificación de la ganadería y en el desarrollo de agronegocios en contextos de vulnerabilidad (figura 5).

Figura 5

Procesos de intervención y alfabetización agropecuaria realizada por docentes y estudiantes a pobladores rurales víctimas del conflicto armado en el Urabá antioqueño.



Fuente: archivo proyecto

Caso de éxito 3: Caracterización sociodemográfica para el diagnóstico del grado de vulnerabilidad de poblaciones rurales sobrevivientes al conflicto armado en el Urabá antioqueño

Al igual que en el caso anterior, en el Urabá antioqueño realizamos una evaluación sobre la caracterización sociodemográfica y educativa de pobladores rurales que participaron en un programa de alfabetización agropecuaria en Carepa, Antioquia.

Se observó que el 84,8% de los participantes se identificó como hombre y el 15,2% como mujer, que el 100% pertenecía a los estratos 1 y 2, y que el 66,7% tenía entre 28 y 47 años de edad. Por otro lado, el 39,4% poseía tierras sin titulación, mientras que el 48,5% poseía tierras

con título. El 15% de los participantes se reconoció como mulato o indígena. También encontramos que el 75,8% no culminó su educación secundaria, lo que resalta la brecha educativa en zonas afectadas por el conflicto. A pesar de estas limitaciones, la formación en agronegocios bovinos permitió que los participantes adquirieran herramientas para mejorar la administración de sus sistemas de producción ganadera y optimizar sus recursos económicos (figura 6).

Figura 6

Formación a pobladores rurales en IA y agronegocios bovinos como herramientas para mejorar la administración de sus sistemas de producción ganadera y optimizar sus recursos económicos.



Fuente: archivo proyecto

Evidenciamos también una asociación estadística significativa ($p < 0.01$) entre la titulación de tierras y el acceso a infraestructura vial, lo que sugiere que las políticas de formalización de la propiedad pueden tener un impacto positivo en la productividad agropecuaria y en la movilidad de las comunidades rurales (Lenis et al., 2024). Este tipo de hallazgos refuerza la importancia de abordar la alfabetización agropecuaria no solo desde el punto de vista técnico, sino también considerando los determinantes sociales que afectan la capacidad productiva de los agricultores.

La caracterización sociodemográfica de comunidades rurales sobrevivientes al conflicto armado se convierte en una importante herramienta para el diagnóstico del grado de vulnerabilidad de estas

comunidades. Por lo anterior, los autores de este capítulo proponen la implementación de esta metodología para la toma de decisiones por parte del Estado o gobierno para reivindicar la dignidad de estas poblaciones.

Caso de éxito potencial 4: Formación de líderes estudiantiles rurales para el mejoramiento de las buenas prácticas ganaderas y de la economía familiar en comunidades víctimas del conflicto armado en el Urabá antioqueño

En la actualidad, los autores de este capítulo se encuentran participando en la ejecución de un proyecto de alfabetización agropecuaria que pretende mejorar las economías campesinas de productores de leche afectados por el conflicto armado. El proyecto se lleva a cabo mediante la implementación de metodologías como el ABR, el ApS y el Aprendizaje Basado en Didáctica (aprender jugando), lo cual impactaría positivamente la calidad higiénica de la leche, el mejoramiento genético de las vacas productoras y las buenas prácticas en ganadería (figura 7).

Figura 7

Proceso de capacitación en agronegocios bovinos para mejorar la administración de sistemas de producción ganadera y la optimización de los recursos económicos.



Fuente: archivo proyecto

Conclusiones

La alfabetización agropecuaria con un enfoque innovador se convierte en una estrategia con la que las universidades pueden contribuir a la construcción del tejido social en comunidades y regiones alejadas de las grandes urbes. Gracias a ella sería posible, a través de la formación estudiantil en aulas de clases donde se viva y se sienta la ruralidad, estimular el crecimiento personal, el empoderamiento estudiantil y hablar de una verdadera innovación social. Por otro lado, las capacitaciones para los pequeños productores bovinos de zonas vulnerables, en inseminación artificial, mejoramiento genético y agronegocio bovino, han demostrado ser efectivas para la transformación social y económica de comunidades rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia. Del mismo modo, la implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Retos, el Aprendizaje-Servicio y el Aprendizaje Basado en Didáctica han permitido la vinculación de estudiantes universitarios con comunidades productoras promoviendo un aprendizaje bidireccional y la apropiación de conocimientos aplicables a la realidad agropecuaria del país. La anterior estrategia de innovación social busca que las comunidades rurales intervenidas aumenten su capacidad de resiliencia mediante el empoderamiento de los pobladores rurales.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. y Sutz, J. (2021). Universities and social innovation for global sustainable development as seen from the South. *Technological Forecasting and Social Change*, 162, 120399. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120399>
- Badillo-Sarmiento, R. y Rosero-Trejos, L. F. (2023). Las Autodefensas Gaitanistas de Colombia como grupo armado politizado: Un nuevo paradigma del crimen organizado. *Revista Científica General José María Córdova*, 21(42), 327–351. <https://dx.doi.org/10.21830/19006586.1053>

- Barrios, D. y Palacio Baena, L. G. (2023). Prácticas de gestión tecnológica e innovación en agronegocios: Una aproximación desde las experiencias en los territorios (Vol. 1). Biogénesis.
- Carrillo, A. C. (2009). Internal displacement in Colombia: Humanitarian, economic and social consequences in urban settings and current challenges. *International Review of the Red Cross*, 91(875), 527-546. <https://doi.org/10.1017/S1816383109990427>
- Cruz Arcila, F. (2018). The wisdom of teachers' personal theories: Creative ELT practices from Colombian rural schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142>
- Frick, M. J., Birkenholz, R. J. y Machtmes, K. (1995). Rural and adult knowledge and perceptions of agriculture. *Journal of Agricultural Education*, 36(2), 44-53. <https://doi.org/10.5032/jae.1995.02044>
- García Corrales, L. M., Ávila, H. y Gutiérrez, R. R. (2019). Land-use and socioeconomic changes related to armed conflicts: A Colombian regional case study. *Environmental Science & Policy*, 97, 116-24. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.04.012>
- Lenis, Y. Y., Carrillo, D. y Castañeda-Herrera, F. (2022). Elaboración de modelos didácticos como herramienta para el desarrollo de habilidades académicas en programas de educación superior de ciencias agropecuarias. En *Libro de Resúmenes de las XXI Jornadas de Divulgación Técnico-Científicas 2021* (Andrea Boaglio, Vol. 1).
- Lenis, Y. Y., Carrillo-Gonzalez, D. F., Barrios, D. y Rincón, J. C. (2021). *Inseminación artificial y liderazgo rural en el agronegocio bovino* (1st ed.). Universidad Nacional de Colombia.
- Lenis, Y. Y., Montgomery, A., Carrillo-Gonzalez, D. F., González Palacio, E., Barrios, D. y Duque, N. (2023). Education as Social Innovation in Rural Populations Affected by Armed Conflict (67870). *The Asian Conference on Education & International Development (ACEID)*.
- Lenis, Y. Y., Montgomery, A. J., Carrillo-González, D. F., González-Palacio, E. V., Barrios, D. y Elmetwally, M. A. (2024). Agricultural literacy in artificial insemination and agribusiness management for social innovation in

rural populations affected by armed conflict in Colombia. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 7, 1254261. <https://doi.org/10.3389/fsufs.2023.1254261>

MOVIMIENTOS SOCIALES EN AULA: AFECTOS, EFECTOS Y RESISTENCIAS

Activismo y academia: reflexiones sobre los desafíos y las oportunidades en la producción de conocimiento

Luisa Faustini Torres

Universidad Autónoma de Barcelona, Catalunya

La relación entre activismo y academia es un tema de creciente interés y relevancia en el ámbito de la producción del conocimiento. En este capítulo, reflexiono sobre las tensiones, los desafíos y las oportunidades —metodológicas, éticas y estructurales— que surgen cuando la investigación académica y la implicación política se entrelazan. Para ello, me baso en mi experiencia personal como investigadora y activista. A través de mi participación en movimientos sociales como StopMaremortum y Mujeres Brasileñas Contra el Fascismo y el Racismo, analizo cómo el activismo no solo ha influenciado mis intereses de investigación, sino que también ha modelado mi enfoque metodológico y ético.

Activismo y producción de conocimiento: una relación compleja

Mi relación con el activismo ha sido intermitente, pero siempre ligada a mis intereses de investigación. Desde mis primeros pasos en la academia, los temas que he explorado —como la violencia en las fronteras, la inmigración y la participación política de colectivos migrantes— han sido aquellos que también me movilizan personalmente. En este sentido, me resulta difícil separar el origen de mi interés: ¿fue el activismo el

que me llevó a la investigación o fue la investigación la que me acercó al activismo?

La intersección entre ambas dimensiones plantea importantes cuestiones éticas y metodológicas. La doble función de investigador-activista conlleva dilemas sobre la objetividad, la implicación y la distancia crítica. ¿Cómo mantener un equilibrio entre la proximidad con los movimientos sociales y la necesidad de conservar una perspectiva analítica rigurosa? En mi experiencia, esta tensión es constante y requiere una reflexión continua sobre los límites de la implicación política dentro de la producción académica.

La necesidad de establecer una ética de la investigación comprometida, pero al mismo tiempo rigurosa, se vuelve aún más compleja cuando se estudian movimientos políticos con los que se tiene afinidad o, por el contrario, movimientos contrarios a los propios valores. En mi caso, la investigación sobre la extrema derecha ha implicado desafíos adicionales en términos de seguridad, exposición pública y manejo de la información sensible. Esta experiencia me ha llevado a cuestionar cómo la academia prepara (o no) a los investigadores para afrontar estos escenarios y pensar en la necesidad de desarrollar estrategias para gestionar la relación entre la vida académica y el activismo político.

Investigar movimientos políticos implica navegar constantemente entre la proximidad y la distancia crítica. Cuando se estudian colectivos con los que compartimos valores, el riesgo de caer en una postura acrítica o en una falta de rigor metodológico es real, lo que puede debilitar la legitimidad de la investigación. Por otro lado, cuando el objeto de estudio involucra grupos ideológicamente opuestos, como la extrema derecha, el investigador puede enfrentarse a situaciones de hostilidad, amenazas o exposición mediática, lo que requiere un enfoque de protección de la integridad personal y profesional. En este sentido, las universidades deberían proporcionar herramientas metodológicas y protocolos de seguridad para investigar temas

sensibles, algo que actualmente sigue siendo una laguna en la formación de muchos investigadores sociales.

Además, las cuestiones éticas en la investigación de movimientos políticos no solo afectan a los investigadores, sino también a los participantes del estudio. ¿Cómo garantizar el anonimato y la confidencialidad en un contexto de alta polarización? ¿Cómo evitar que la investigación sea utilizada con fines ajenos al propósito académico? Estas preguntas se vuelven aún más pertinentes en el marco de la digitalización del activismo y de la vigilancia en línea, marco en el que la exposición de datos personales y de opiniones puede tener repercusiones inesperadas.

La academia, en su estructura actual, no siempre reconoce ni protege a los investigadores que trabajan en temas políticamente sensibles. En muchos casos, la falta de apoyo institucional deja a los académicos expuestos a riesgos que van desde la censura hasta la criminalización de su trabajo. Por ello, es necesario que las universidades adopten políticas que no solo fomenten una investigación comprometida con la transformación social, sino que también protejan a quienes la llevan a cabo.

Transformando la investigación y la docencia desde el activismo

La participación activa en movilizaciones sociales no solo enriquece la investigación, sino que también transforma las preguntas que nos hacemos. A diferencia de la academia tradicional, donde las investigaciones muchas veces emergen de “gaps en la literatura”, el activismo nos lleva a centrarnos en los “gaps sociales”, es decir, en problemáticas que afectan directamente a comunidades y colectivos marginados. De este modo, la producción de conocimiento adquiere un

propósito más cercano a la justicia social y a la transformación estructural de las realidades estudiadas.

El activismo también impacta la docencia. En mi práctica pedagógica, he intentado integrar debates críticos sobre temas como la extrema derecha y la violencia burocrática contra los migrantes, por ejemplo. Sin embargo, la academia sigue presentando resistencias a estos enfoques, ya que existe un temor a que la enseñanza crítica sea percibida como adoctrinamiento, tanto desde la institución como desde el alumnado. Esta reacción se inscribe en una tendencia global de censura y control de la libertad académica que hemos visto manifestarse en contextos como Brasil, donde profesores han sido denunciados y vigilados por sus posiciones políticas en el aula (BBC, 2019).

Además, el activismo nos reta a replantear nuestras prácticas pedagógicas, evitando una enseñanza disociada de la realidad social. En mi experiencia, temas como el auge de la extrema derecha y el conflicto en Palestina evidencian silencios incómodos que necesitan ser abordados en el aula, creando un espacio de diálogo en el que la calle y el ámbito académico se encuentren. La docencia debería invitar a la reflexión crítica, sin miedo a que el profesorado sea percibido como adoctrinador o, peor aún, expuesto a represalias como sucede en lugares donde se graban o censuran las intervenciones en el aula, como ha ocurrido en Brasil.

El desafío, por tanto, es transformar el aula en un espacio de pensamiento crítico donde podamos romper estos silencios, posicionándonos con responsabilidad y facilitando un aprendizaje que esté en contacto con la realidad. Esto no solo enriquece a quienes investigan y enseñan, sino que también contribuye a formar personas conscientes, capaces de pensar y de actuar en una sociedad cada vez más compleja y polarizada. Como Freire (1970) argumenta en *Pedagogía del oprimido*, la educación debe ser un proceso de liberación, en el que tanto estudiantes como docentes participen activamente en la construcción del conocimiento desde su contexto social.

Algunas experiencias de pedagogía crítica han mostrado que la incorporación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas o la enseñanza situada, permite una mayor conexión entre la teoría y la práctica social (Giroux, 1988). La educación, en este sentido, no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe ser una herramienta de cambio. Este tipo de enfoques han sido particularmente relevantes en universidades latinoamericanas donde los movimientos estudiantiles han jugado un papel crucial en la lucha por una educación pública, gratuita y comprometida con las realidades locales (Santos, 2018).

Desafíos para una academia crítica y transformadora

A pesar del creciente reconocimiento de la importancia de perspectivas feministas, decoloniales y antirracistas en la universidad, estas siguen siendo relegadas a espacios marginales dentro de los currículos. La resistencia institucional a integrar estos enfoques se expresa en múltiples dimensiones: desde la jerarquización del conocimiento hasta las lógicas de evaluación académica que priorizan la productividad sobre el impacto social. La obsesión con los índices de citación y las métricas de producción científica genera un sistema que desincentiva la investigación comprometida con los movimientos sociales, ya que este tipo de trabajo rara vez se traduce en artículos en revistas de alto impacto.

Las estructuras de contratación y promoción en la universidad también refuerzan la exclusión de voces críticas. Investigadores del Sur global y académicos comprometidos con causas sociales enfrentan mayores dificultades para obtener estabilidad laboral debido a criterios que favorecen trayectorias académicas ancladas en instituciones occidentales de élite. Esto perpetúa un sesgo eurocéntrico en la producción del conocimiento y limita la posibilidad de construir una universidad verdaderamente diversa y plural.

La necesidad de descolonizar las universidades y el conocimiento se ha convertido en una demanda central en los debates sobre la transformación académica. Como plantea Santos (2018), la universidad debe reconocer las epistemologías del sur y superar la hegemonía del pensamiento occidental, abriendo espacio para saberes indígenas, populares y comunitarios. La ciencia ha sido históricamente definida por estructuras de poder que establecen qué conocimientos son válidos y cuáles quedan excluidos. Esta jerarquización se traduce en barreras que restringen el acceso de ciertos grupos a la producción académica, perpetuando desigualdades estructurales.

En este sentido, es fundamental discutir la autoridad en la ciencia y quién define sus fronteras. ¿Quién tiene el poder de decidir qué temas son relevantes o qué metodologías son legítimas? Las universidades, al funcionar bajo estructuras coloniales y capitalistas, han excluido históricamente formas de conocimiento que no se ajustan a sus estándares. Superar estas limitaciones implica (re)imaginar una academia más inclusiva y comprometida con la justicia epistémica, en la que la producción de conocimiento sea verdaderamente accesible y diversa.

Aprendiendo de los movimientos sociales

Frente al capitalismo académico y a la creciente precarización de la investigación, los movimientos sociales ofrecen modelos alternativos de organización basados en la horizontalidad, la cooperación y el compromiso con el bien común. Estos principios pueden servir de inspiración para imaginar una universidad diferente, en la que la producción de conocimiento no esté regida por la lógica del mercado, sino por la búsqueda de la transformación social.

Para avanzar en esta dirección, es necesario fortalecer alianzas entre la academia y los movimientos sociales. Esto implica abrir espacios

de diálogo, reconocer formas de conocimiento no hegemónicas y generar mecanismos de apoyo para investigadores que trabajan desde perspectivas críticas. También es crucial repensar los criterios de evaluación académica para que valoren el impacto social de la investigación y no solo su productividad en términos cuantitativos.

La producción de conocimiento debe, además, ser accesible y comprensible para la sociedad en general. La brecha entre la academia y la ciudadanía se ha profundizado debido a la creciente especialización del lenguaje académico, que muchas veces hace que investigaciones fundamentales para el cambio social sean inaccesibles para quienes más podrían beneficiarse de ellas. En este sentido, la divulgación científica y la producción de conocimiento en formatos accesibles son claves para garantizar que la universidad no sea un espacio de élite, sino un actor social relevante y comprometido.

Hacia una universidad comprometida con la justicia global

En tiempos de crisis social y política, la universidad tiene la responsabilidad de redefinir su papel en la sociedad. No puede seguir siendo un espacio aislado de las luchas y problemáticas del mundo real. Debe convertirse en un lugar de resistencia, donde se formen ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia global.

Esto requiere transformaciones profundas en la estructura académica: desde la diversificación de los planes de estudio hasta la creación de mecanismos de participación que permitan a los movimientos sociales influir en la agenda universitaria. También es necesario democratizar el acceso al conocimiento, promoviendo la divulgación científica en formatos accesibles y comprensibles para la sociedad en general.

En última instancia, la universidad debe dejar de ser un espacio de competencia y elitismo para convertirse en un espacio de colaboración

y solidaridad. Solo así podrá cumplir su función como motor de cambio y contribuir a la construcción de un mundo más justo e igualitario.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Giroux, H. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvey.

Santos, B. de S. (2018). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. Siglo XXI.

¿No future? El ethos punk en la academia

Kenya Herrera Bórquez

Universidad Autónoma de Baja California, México

Lilian Paola Ovalle Marroquín

Universidad Autónoma de Baja California, México

Introducción

En la canción *Life Sentence*, los Dead Kennedys le cantan a lxs domesticadxs por la educación. Lxs que estamos amaestradx por la escuela, estamos sentenciadx a ser perros encadenados en un patio cerrado, sin sentido del humor, pero muy buenos modales. Junto con los Kennedys, muchas otras bandas de punk han denunciado a la escuela como centro de adoctrinamiento para las mentiras con las que la sociedad nos anestesia a la realidad que nos rodea. Bajo esta lógica, la academia neoliberal y el anarquismo punk están en bando opuestos. Entonces, ¿hablar de academia punk no es una contradicción?

A riesgo de morder la cadena que nos amarra o la mano que nos da de comer, este texto es un intento de cuestionar la manera como nos han enseñado a ser académicas, de abrazar el absurdo y de reírnos de nosotras mismas y del nicho en el que trabajamos, creamos y educamos; sin tomar nuestros personajes académicos muy en serio. Al mismo tiempo, con vehemencia soñamos con otra manera de educar e investigar para hacer algo, lo que sea, que siembre vida en este mundo, mientras cantamos no future. Este texto es una deliberación sobre la (im)posibilidad de

que el pensamiento punk sea compatible con el claustro académico, y una invitación a inventar juntxs maneras de reventarlo para apostar por otra academia.

Para hacer esto, brevemente explicamos qué es el movimiento punk y cuál es su influencia en el ámbito académico como posicionamiento político y pedagógico. Después, entretejemos cómo el ethos punk ha inspirado la manera en que abordamos la docencia y el trabajo investigativo, a veces con éxito, a veces fracasando en el intento. ¿Otra academia es posible? Concluimos con propuestas para otra academia, socialmente comprometida, horizontal, crítica y sumamente punk.

¿Qué es el punk?

Aquí nos topamos con el primer obstáculo. No nos ponemos de acuerdo en definir qué es el punk. Zack Furness (2012) dice que no es una cosa homogénea ni se puede reducir a un lugar geográfico o momento histórico, y cualquier punk que se respete sabe que sus diversos significados son fluctuantes y debatibles. Y es que el punk puede ser solo una pasarela, una simulación nihilista, una cooptación más del capitalismo que lo fetichiza y comercializa en una estética carente de significado. El punk se caracteriza por ser antijerárquico y antisistema y estos atributos se han reinterpretado tanto a la derecha como a la izquierda del espectro político. Esto ha abierto la puerta a prácticas que sostienen el machismo, la homofobia, el privilegio, el clasismo e incluso el nacionalismo racista dentro del mismo movimiento. En esta versión del punk, la lucha y la resistencia es más discurso y apariencia que una acción política sustantiva que construya comunidad y que lleve a un verdadero cambio social.

En su mejor versión posible, el punk abre la puerta a otras maneras de hacer arte y de electrizarlos con la potencia de la creación. Se convierte en un espacio para la autodefinición y para forjar lazos solidarios con

quién resuena en una búsqueda de algo más crudo y honesto. El punk forja comunidades. El punk rechaza la comercialización y gesta espacios alternativos para la expresión furiosa, desde debajo, de las rabias y dolores de lxs que han sido marginadxs por la sociedad. Enarbola una ética de hazlo tú mismo usando la música y otras formas de expresión artística para proponer posturas políticas y éticas que se oponen a la opresión de las instituciones y a la banalidad de la vida cotidiana. Con Furness, afirmamos que, además, el punk es tremendamente divertido.

Las pedagogías punk

De acuerdo con Smith et al. (2018), el punk, como pedagogía, se ubica en la intersección de pedagogías radicales, anarquistas y críticas. Estrella Torrez (2012) está de acuerdo con esto, y hace un intento por definir qué es una pedagogía punk. Las universidades, frente a las dificultades para afianzar fuentes de financiamiento, han recurrido a un modelo de negocios que las organiza a ellas como empresas y a la comunidad académica como cofradía de empresarios, adoptando lógicas del capitalismo neoliberal. Torrez recurre a su historia personal dentro del movimiento punk para moldear su ejercicio docente e investigativo como una manera de preservar una mirada contrahegemónica dentro de la universidad, de reclamar espacios para el pensamiento crítico, para la búsqueda de conocimiento y para el compromiso con la justicia social en claustros académicos. Torrez, define la pedagogía punk como

una manifestación de igualdad, rebelión, crítica, autoanálisis, solidaridad, comunidad, amor, rabia y colaboración. Un espacio donde se reniega de la jerarquía entre quien enseña y quien aprende y el discurso normativo de la educación tradicional se desensambla (2012, p. 136)¹

¹ Traducción de las autoras

La convergencia entre todas estas pedagogías mencionadas está en cuestionar el rol institucional de la educación, que socializa a las personas a la adaptación sin reflexión. Todas buscan otras maneras de educar que instiguen prácticas no autoritarias, prácticas que abran el espacio a la indagación y al cuestionamiento de la realidad y en las que el conocimiento sea transformativo, tanto para las personas como para las sociedades.

El texto de Torrez es una referencia que ha sido citada múltiples veces por personas que buscan definir la pedagogía punk y el lugar del movimiento libertario en la academia. Sin embargo, es interesante que dicho texto, decididamente biográfico en su naturaleza, describa un fracaso de la autora al aplicar los principios punks en el aula. ¿Cómo definimos algo si la referencia para hacerlo nace de la imposibilidad de llevarlo a la práctica?

No es casualidad que la mayoría de lxs académicxs que escriben sobre academia punk empiece desde lo autobiográfico. Lo punk tiene una dimensión identitaria, que implica la apropiación de creencias, prácticas y experiencias que moldean la subjetividad de quien se adscribe al movimiento. Dada la naturaleza porosa del ethos punk (Dines, 2015), estas apropiaciones pueden tomar diferentes matices y avenidas. Por ejemplo, mientras Paola abraza el nombrarse académica punk, Kenya tiene reservas sobre lo mismo. Para Paola, auto inscribirse a la identidad de punk académica entraña un trabajo reflexivo y práctico de marcación de límites simbólicos que definen su ser y quehacer académico. Para Kenya, la academia punk es un término en construcción y ella se resiste a la reificación de lo que considera una praxis fluida y variante en una categoría identitaria. Pero, más allá de qué nombre le ponemos, primero está la pregunta de ¿qué tipo de académicas queremos ser? Aquí encontramos múltiples respuestas comunes entre nosotras.

Podríamos decir que encarnamos el ethos punk en nuestro quehacer intentando habitar, con quienes trabajamos, zonas de autonomía

temporal (Bey, 2003). ¿Qué quiere decir esto? Para el pensador anarquista Hakim Bey, las zonas de autonomía temporal son tácticas que localizan grietas y ausencias en las instituciones para crear espacios y momentos que eluden las estructuras formales de control. Bey explica que son insurrecciones más que revoluciones, en tanto que la revolución implica permanencia y la insurrección es temporal. Las zonas de autonomía temporal, dice Bey, no pueden pasar todos los días, o perderían su carácter extraordinario, pero pueden “generar momentos de tal intensidad que pueden moldear y dar significado a toda una vida” (p. 98)². Para Bey, se trata de buscar los espacios físicos, simbólicos o imaginarios con la potencia para florecer como zonas autónomas y aprovechar los momentos en los que estos están abiertos por la negligencia o descuido de la vigilancia institucional. En unas ocasiones, ambas reconocemos cómo se libera la potencia transformadora de las zonas de autonomía temporal en nuestro trabajo; en otras, podemos ver el fracaso estrepitoso de nuestros intentos.

En estos espacios efímeros, cuestionamos el culto a la jerarquía de la academia. Sabemos que el punk es antijerárquico, mientras que la academia glorifica los grados, la trayectoria, los reconocimientos y la competencia entre pares. El ethos punk direcciona nuestra praxis, provee de estrategias para desobedecer las estructuras desiguales en las que nos insertan y crear otros espacios y relaciones más horizontales. Nos exige no instalarnos cómodamente en el lugar privilegiado de nuestros grados y nombramientos universitarios. Nos llama a reventar los muros del salón de clase, las relaciones acartonadas de dominación y violencia, las estrategias tradicionales extractivistas de investigación.

En estas zonas temporales también llevamos a la praxis nuestra vocación política, nuestro compromiso con la justicia social. Esto determina dónde trabajamos y con quién colaboramos. Acudimos a

² Traducción de las autoras

centros de encierro (centros de rehabilitación para la drogadicción y centros penitenciarios), espacios del narco mundo (antros, conciertos, casas de seguridad, lugares de consumo de sustancias ilegales) y a lugares que conservan los vestigios de la violencia en México, como las fosas clandestinas y los lugares de masacres. Se hacen posibles allí encuentros horizontales en los que colaboramos, imaginamos e indagamos hombro a hombro con lxs habitantes, cocreando conocimiento que esperamos responda a las urgencias del contexto social y del momento histórico que vivimos. En estos chispazos de autonomía intentamos tejer otras maneras de acompañarnos, de relacionarnos desde los afectos y los cuidados, desde el gozo, desde la solidaridad, desde el humor. Nos burlamos de la solemnidad y de la racionalidad de una academia rancia, y nos preguntamos cómo inventar maneras creativas y amorosas para construir saberes con otrxs.

No es una fácil esta manera de hacer academia. Como todo movimiento contrahegemónico, el ethos punk en la academia se enfrenta a múltiples resistencias poderosas: las burocracias administrativas, las estructuras de poder, los condicionamientos añejos de una educación adoctrinante, la competitividad y la dominación incrustadas en nuestras formas de relación, el desgaste eventual de la lucha cuesta arriba. Podemos contar lo mismo éxitos que fracasos, tantas frustraciones como satisfacciones. A pesar de esto, seguimos en el ensayo y error, aprendiendo en el camino, un poco por necesidad, otro poco porque, como dijo Bey, un instante en el que lo posible se vuelve acción, nos alimenta la esperanza de seguir andando.

¿Otra academia es posible?

No somos ingenuas, a veces somos esas perras amaestradas y amarradas que furiosamente denuncian los Dead Kennedys, pero otras... Otras somos las perras de las que canta la banda punk mexicana Las Fokin Biches: somos guerreras y venimos a tirar todo lo que oprime.

En nuestros proyectos académicos, el ethos punk es un posicionamiento ético y político que nos ayuda a sobrevivir a una institución que, en su peor versión, encarna el autoritarismo, la competencia exacerbada y la simulación. La mirada crítica del ethos punk nos ayuda a reconocer y a señalar este lado oscuro de la academia y a admitir cuando nos volvemos cómplices complacientes; al mismo tiempo, nos revela nuestra capacidad para deslindarnos y romper con este tipo de prácticas. El punk y su tradición de rebeldía y lucha alimentan nuestra esperanza y nuestra vocación académica, aquí y ahora. Quizá esto solo suceda por momentos y en espacios limitados, pero creemos que tenemos alternativas, que las podemos construir en comunidad aprovechando las grietas de las instituciones para sembrar otras maneras de convivir y de conocer. Como mantra, como slogan, como consigna libertaria, repetimos en el salón de clase, en los pasillos y rincones de nuestras facultades, en el trabajo de campo: #otraacademiaesposible.

Referencias bibliográficas

- Bey, H. (2003). T.A.Z. The Temporary Autonomous Zone. Ontological Anarchy, Poetic Terrorism. Autonomedia.
- Dines, M. (2015). Learning through Resistance: Contextualisation, Creation and Incorporation of a "Punk Pedagogy". *Journal of Pedagogic Development*, 5(3), 20-31.
- Furness, Z. (2012). Attempted Education and Righteous Accusations: An Introduction to Punkademics. En Z. Furness (ed.), *Punkademics: The Basement Show in the Ivory Tower* (pp. 5-24). Minor Compositions.
- Smith, G. D., Dines, M. y Parkinson, T. (2018). Presenting Punk Pedagogies in Practice. En G. D. Smith, M. Dines y T. Parkinson (eds.), *Punk Pedagogies: Music, Culture and Learning* (pp. 1-12). Routledge.
- Torrez, E. (2012). Punk Pedagogy: Education for Liberation and Love. En Z. Furness (ed.), *Punkademics: The Basement Show in the Ivory Tower* (pp. 131-142). Minor Compositions.

Historia y Antropoceno

Rogelio E. Ruiz Ríos

Universidad Autónoma de Barcelona

La historia y los cambios

El historiador Johan Huizinga se jactaba de que, entre todas las ciencias, la historia, en tanto forma intelectual de conocer el pasado (Huizinga, 2018, p. 139), era la más cercana a la vida, puesto que sus preguntas y respuestas constituyen “la vida misma para el individuo y la sociedad” (Huizinga, 2018, p. 71). Los principios definitorios de la historia tomaron cauce en los siglos XIX y XX según los intereses y objetivos de los estados nacionales, a través del triunfo cultural de las universidades y los variados intereses de las élites de todo cuño. En el delineamiento del núcleo cognitivo de la historia también influyó la atracción por el pasado por mera curiosidad y placer estético. Conforme adquirió autoridad el conocimiento histórico y se reconocieron sus funciones sociales, se evidenció su rentabilidad económica, política y social al descubrirse como fuerza facilitadora y legitimadora del acceso a posiciones de poder en diversas escalas.¹

Mientras extendía su hegemonía planetaria en el marco de la modernidad, la historia se instituyó como la manera más prestigiosa y ambiciosa de aproximarse al conocimiento, comprensión y explicación

¹ Peter Novick (1997) documentó el prestigio social de los historiadores y de la disciplina histórica en Alemania y su importancia social en Estados Unidos de América a partir de fines del siglo XIX, mientras que Priya Satia (2020) demostró la importancia de la conciencia histórica para los intereses del imperio británico en el cambio del siglo XVIII al XIX.

del pasado a través de métodos y prácticas de carácter científico que garantizaban la veracidad y objetividad de su conocimiento. Aunque siempre hubo severos y sesudos cuestionamientos frente a las promesas redentoras y pedagógicas ofrecidas por la historia, durante mucho tiempo esta una reputación de conocimiento científico, racional y objetivo. Estas cualidades le otorgaron credibilidad, financiamiento, estatus académico y respaldo social. Con entusiasmo y nostalgia, Jo Guldi y David Armitage escribieron: “Durante al menos los últimos quinientos años, los historiadores, entre otras cosas, han expuesto la verdad ante el poder, han sido reformistas y líderes de Estado y han sacado a la luz los peores abusos de las instituciones corruptas para su examen público” (2016, p. 36).

Sin embargo, después de la segunda guerra mundial, los paradigmas tradicionales de la historia y, en conjunto, de las ciencias sociales y de las humanidades se impregnaron de desánimo y frustración ante el fracaso de las promesas redentoras y emancipadoras encarnadas en los grandes proyectos políticos, económicos y sociales modernos. Primó el desencanto una vez constatado el potencial destructivo y depredador que conlleva el uso indiscriminado e instrumental de la tecnología y del conocimiento científico. La esperanza en el futuro que signó la modernidad quedó en entredicho. La crisis del conocimiento tuvo su mejor heraldo en las ideas críticas del posmodernismo. Se elevaron las interpelaciones a las formas predominantes de organizar, explicar y conocer el mundo por su obsolescencia, su clausura cognitiva y su pérdida de sentido frente a la nueva configuración del orden planetario. En la búsqueda de planteamientos más viables y adecuados, los enfoques constructivistas ganaron espacios y adeptos. No obstante, en el arranque del tercer milenio, otra vez experimentamos cambios sustanciales en los paradigmas dominantes de pensamiento y en los enfoques científicos, intelectuales y artísticos. Atravesamos por un renovado interés en los objetos, en los sujetos y en las experiencias junto a un desborde de las memorias insertadas y desplegadas en un conjunto de flujos,

movilidades, nodos y redes. Los objetivos e instrumentos tendientes a explicar y a comprender nuestras realidades se concentran en los entramados de relaciones y conexiones inmersas en una pluralidad de ritmos, velocidades, temporalidades y escalas.

Este viraje, de carácter epistemológico y ontológico, es estimulado por el cambio climático propiciado por las actividades humanas, aceleradas desde fines del siglo XVIII, lo cual se puede apreciar en el deterioro ambiental, la acidificación de los océanos y la sexta extinción de las especies. Desde las ciencias de la Tierra se propuso que estamos en una nueva era geológica: el Antropoceno, es decir, los cambios ambientales son consecuencia de las actividades humanas. A raíz de este diagnóstico, diversos pronósticos sobre el futuro de la humanidad son de tipo distópico, presagian catástrofes. Para la filósofa Deborah Danowski y el antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, “la marcha implacable del calentamiento global, por un lado, y la acumulación de discursos (en sentido amplio) sobre el ‘fin del mundo’ y sobre el Antropoceno, junto con la nube de temas que este último término resume”, son de tal magnitud que es una tarea ardua actualizar un estado de la cuestión pertinente (2019, p. 15). A su vez, los tiempos difíciles concitan esperanzas si consideramos que nos dan la oportunidad de corregir nuestros estilos de vida en aras de un futuro óptimo. Como una reacción ante el ultimátum ambiental, se han propuesto alternativas al desarrollismo desenfrenado, el extractivismo brutal y los expolios que nos condujeron al filo del abismo. El futuro posible se impone distinto de aquel que, movilizandó una cantidad ingente de recursos, pugnaba por un progreso ilimitado pregonado durante más de dos siglos.

El futuro ahora se vislumbra acotado, urdido en una textura de micro utopías (véase la entrevista a Ewa Domańska en Silveira y Bianchi, 2018), de luchas concretas locales, cotidianas, que atiendan las preocupaciones inmediatas; una textura articuladora de sueños, deseos y aspiraciones en una pluralidad de existencias. Aunque entre los pensamientos sobre el

futuro también caben los que lo imaginan sin seres humanos (Danowski y Viveiros, 2019).

Una historia dialogante

El abordaje del Antropoceno ha detonado la imaginación y la creatividad en la disciplina histórica. En un influyente ensayo, Dipesh Chakrabarty (2009) enlistó los más grandes desafíos enfrentados por la humanidad ante lo que llamó una “coyuntura planetaria”, una “crisis planetaria” y un “cambio climático”. La posibilidad de que en un futuro no muy lejano se extinga la humanidad trastoca “nuestras habituales prácticas históricas para visualizar el tiempo —el ejercicio de comprensión histórica que nos permite abordar el pasado y el futuro, tiempos inaccesibles personalmente—, nos conduce a una profunda contradicción y confusión”. De ahí se desprende que “la disciplina de la historia existe a partir del supuesto de que nuestros pasado, presente y futuro están conectados por una cierta continuidad de la experiencia humana” (Chakrabarty, 2009, p. 51). La cuestión crucial es si tendría aún sentido la historia de cara a un futuro que, en el peor de los casos, debemos atrevernos a pensar sin humanos (Chakrabarty, 2009, p. 51).

Pareciera que, además de los compromisos y activismos presenciales y virtuales que cada profesional de la historia pueda tener de manera personal o colectiva, la búsqueda de respuestas e iniciativas a nivel disciplinario apela una vez más a la imaginación, a la creatividad y a la reflexión. Si hasta hace poco la historia era considerada como una disciplina empírica por antonomasia, ahora se habla de un “giro reflexivo” en sus filas, giro encaminado a indagar en torno a las responsabilidades sociales y a las utilidades del ejercicio historiográfico. Años atrás, Aleida Assmann y Sebastián Conrad observaron que, actualmente, la imaginación creativa había sido sustituida por la memoria como el foco de atención global (2010, p. 1). El auge de las memorias fue

favorecido por los empujes poscoloniales, que han sido sustantivos para las proclamas identitarias en las que continúan fragmentándose los paisajes culturales. Pero, de acuerdo con Assmann y Conrad (que retoman un argumento de Arjun Appadurai), la memoria necesita de imaginación, puesto que la memoria consiste en repensar el futuro volviendo a reinterpretar el pasado; esto explicaría porqué el campo de la memoria se ha resignificado en nuestra época (2010, p. 1).

A diferencia de tiempos previos, el auge de las memorias vislumbra la insostenibilidad de continuar insistiendo en la hegemonía de la historia como forma de relacionarnos con el pasado. Hoy esa primacía recae en la memoria. En la disciplina de la historia existe un debate acerca de cómo las evidencias, las huellas, los vestigios y las súbitas apariciones del pasado rebasan sus contornos epistemológicos al grado de parecer irreductibles a sus procedimientos de control teórico-metodológico. Dicho por Roger Chartier, a diferencia de otras épocas, “los historiadores saben que el conocimiento que producen no es más que una de las modalidades de la relación que las sociedades mantienen con el pasado” (2007, p. 34), siendo la ficción y la memoria las que ostentan la preminencia en tales modalidades. El evidente desplazamiento de la historia obliga a apelar a sus propiedades dialógicas. La historia es, sobre todo, un diálogo de saberes: a través de ella conversan las diversas manifestaciones ontológicas en el presente y, a su vez, estas y los acechantes pasados espectrales; es la plataforma para imaginar y crear una miríada de futuros posibles frente a los desafíos del Antropoceno.

En buena parte del planeta, las investigaciones históricas, casi en su totalidad, son financiadas con fondos públicos y tienen su sede en recintos académicos y culturales dependientes del Estado. El financiamiento público de la historia habla del interés general que convoca y del compromiso de las comunidades académicas con los asuntos sociales y ambientales, a saber: el cambio climático, los derechos animales, los derechos humanos, la justicia, la equidad, la agencia de los segmentos subalternos, las disputas por la memoria en los espacios

públicos; todo ello aunado al respeto y al reconocimiento de la pluralidad de existencias. Concebir las posibilidades dialogantes de la historia la inviste como una disciplina cognitiva en movimiento, con disposición para ajustar y modificar sus contenidos en sintonía con las exigencias temporales y espaciales presentes.

Los sistemas de educación pública, las diversas instituciones culturales, las universidades públicas dejan de cumplir su función social cuando se empecinan en fomentar, en sus espacios académicos, formulaciones anquilosadas del conocimiento rebasadas en su legitimidad pedagógica y cívica, que reproducen perspectivas inoperantes, asentadas en décadas y siglos dejados atrás. Frente al empuje de las memorias y al prurito patrimonializador, las aspiraciones y propósitos de quienes practican el oficio de historiar tienen que ir más allá de la búsqueda de homenajes, de fungir como almacenadores de datos e información, de recompensar el ego con membresías de sociedades y cofradías dedicadas a extasiarse estéticamente en el pasado, en complicidad con las estructuras de poder.

Quizá aún sea plausible enunciar que la principal función de la historia radica en ayudarnos a transitar críticamente del olvido al perdón, previo paso por la justicia reparadora; en recordarnos el valor de la convivencia social en marcos emocionales de comprensión y empatía. De la memoria podemos esperar que mantenga actualizados los reclamos de justicia, que escarbe en el olvido para traer al presente aquello que, por justicia y lección de vida, es vergonzoso ocultar u olvidar. En estrecha relación, historia y memoria contribuyen a dar sentido y cohesión a las micro utopías sobre las que se construyen nuestras esperanzas de futuro en un planeta que, contrario a lo postulado en la modernidad, ni nos pertenece ni tiene como función prioritaria satisfacer las necesidades humanas.

Referencias bibliográficas

- Assmann, A. y Conrad, S. (2010). Introduction, Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories. En A. Assmann y S. Conrad (eds.), *Memory in a Global Age: Discourses, Practices and Trajectories* (pp. 1-16). Palgrave Macmillan.
- Chakrabarty, D. (2009). Clima e historia: cuatro tesis. *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo*, 24(31), 51-69.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa.
- Danowski, D. y Viveiros de Castro, E. (2019). ¿Hay un mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines. Caja Negra.
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Alianza.
- Huizinga, J. (2018). *La ciencia histórica. Renacimiento*.
- Novick, P. (1997). *Ese noble sueño: La objetividad y la historia profesional norteamericana*. Instituto Mora.
- Satia, P. (2020). *Time's Monster: How Makes History*. Belknap Press.
- Silveira, P. y Bianchi, G. (2018). The need for a historiographical vanguard: an interview with Ewa Domańska. *HH Magazine*.

EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN Y EL ACTIVISMO PARA LA JUSTICIA AMBIENTAL

La universidad ante el activismo por la justicia ambiental

Josep Espluga Trenc

Universidad Autónoma de Barcelona, Catalunya

Educación, investigación y activismo socioambiental en las universidades: la distancia entre lo que “es” y lo que “debería ser”

La universidad es una institución que debería llevar a cabo varias funciones para la sociedad. Además de generar conocimiento científico y de ofrecer formación sobre cuestiones especializadas y abstractas, se supone que la universidad debería procurar que los y las estudiantes sean capaces de valorar críticamente sus propias convicciones a través del razonamiento lógico, la argumentación y la reflexión, así como de asumir actitudes abiertas que permitan desarrollar la empatía y la creatividad, de modo que puedan contribuir a afrontar los retos para avanzar hacia un mundo más próspero, justo, equitativo y sostenible. La universidad, al menos en las democracias liberales contemporáneas, se legitima ante la sociedad como una institución capaz de favorecer el pluralismo democrático (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019), así como de contribuir a disminuir una serie de desigualdades e injusticias originadas en el seno de la estructura social.

En el caso español, existe una legislación vigente (Real Decreto 822/2021) que recientemente ha obligado a reformar todos los grados y postgrados universitarios para garantizar que los planes de

estudio incluyan referencias a los principios y valores democráticos y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), con particular atención a los derechos humanos, a los derechos fundamentales, a la libertad de pensamiento, a la tolerancia, al reconocimiento y al respeto de la diversidad, a la equidad, a la cultura de la paz, a la igualdad de género, a la igualdad de trato y a la no discriminación, a la sostenibilidad y al cambio climático.

Se trata de una prescripción ambiciosa, clara y contundente, que ha supuesto repensar muchos de los estudios existentes para adaptarlos a estos principios. La justicia ambiental estaría plenamente integrada entre todos estos criterios, tanto en términos distributivos (distribución equitativa y justa de riesgos y beneficios ambientales y sociales), como en términos procedimentales (participación de la ciudadanía en la toma de decisiones), así como en términos de reconocimiento y visibilización de las injusticias ambientales (algo en lo que la universidad puede contribuir notablemente, mostrando sus causas y dando protagonismo a las poblaciones vulnerables).

Esa es la teoría de “lo que debería ser”. Pero la práctica es algo diferente, pues hay varios factores que dificultan que estos postulados de justicia ambiental permeen las diferentes funciones de la universidad. En primer lugar, los planes de estudio suelen estar diseñados desde un marco de supuestos que responde a los modelos socioeconómicos, políticos y culturales hegemónicos, que habitualmente no han tendido a cuestionar las bases productivistas y fosilistas que fundamentan la sociedad de consumo de masas. Buena parte de los contenidos que se imparten en las instituciones de educación superior están alineados con aquellos modelos productivistas en un contexto de capitalismo de corte neoliberal. Incluso en caso de que se aborden cuestiones de desigualdades sociales, se suele poner el foco en la redistribución de recursos dentro de un país o sociedad, pero raramente se tienen en cuenta las limitaciones ecosistémicas o las fronteras planetarias

(Rockstrom et al., 2009). En buena parte de la educación superior se echan en falta marcos alternativos que propongan formas de vida diferentes a las que favorece y/o permite el capitalismo contemporáneo, hoy dominado por la lógica de la globalización financiera.

En segundo lugar, la investigación que se realiza en las universidades depende del acceso a recursos económicos, una financiación que puede ser pública o privada. La privada se rige por una estricta lógica de obtención de beneficios, por lo que su rango de opciones suele limitarse a aquello que el modelo socioeconómico hegemónico favorece, a lo que va a permitir su rentabilidad futura. La financiación pública también suele estar orientada de la misma manera, si bien todavía puede admitir algunas fracciones que se orienten a modelos alternativos (aunque ello suponga ir contracorriente). A pesar de que la investigación universitaria suele envolverse frecuentemente con la bandera de la “innovación”, esta suele ser más bien una forma de crear nuevas necesidades o nuevos mercados, sin cuestionar la necesidad de crecimiento infinito que rige la “rueda de la producción” de nuestro modelo socioeconómico. Como dicen Ruiz-Corbella y López-Gómez (2019), “a lo largo de las últimas décadas se ha dado más relevancia a la investigación, a la transferencia del conocimiento, a la innovación dirigida al desarrollo económico de las naciones que a la docencia, o a la dimensión social, o a la transmisión de la cultura (p. 15)”.

Una docencia y una investigación conectadas a la justicia ambiental en espacios universitarios específicos

A pesar de estas dificultades, en todas las universidades existen espacios y sectores académicos que intentan vincular su investigación y su docencia con el activismo ambiental o climático. Se trata de casos que normalmente requieren mucha voluntad individual y que tienen que afrontar numerosos obstáculos institucionales. Se da la paradoja

de que, con frecuencia, las personas que ocupan cargos institucionales en las universidades suelen estar de acuerdo con las propuestas y perspectivas de justicia ambiental, pero la lógica interna de la propia institución suele evitar que ello llegue a ser tenido en cuenta de manera efectiva en la toma de decisiones. Entre estos obstáculos se pueden citar:

a) La falta de tiempo: los horarios condicionan notablemente el tipo de actividades que se pueden hacer en el centro educativo, impidiendo o dificultando la realización de excursiones, talleres, etc., o la participación de personas ajenas al centro (población expuesta a riesgos ambientales, víctimas del modelo de desarrollo, etc.).

b) Las reglas de promoción laboral: cada sistema educativo tiene unos incentivos para la promoción (y estabilización) laboral del personal, que orienta a docentes e investigadores a centrarse solo en aquellas actividades que son productivas para su carrera profesional. Las prácticas docentes e investigadoras que se relacionan con el activismo suelen suponer una dedicación adicional, a veces al margen del horario laboral.

c) La existencia de otras prioridades (económicas, organizativas, legales, etc.) que facilitan que los centros releguen la sostenibilidad o la justicia ambiental a un segundo plano.

d) La falta de conocimientos, formación y recursos para asumir la diversidad de posiciones teóricas y epistémicas. Los centros educativos están organizados de tal manera que cada profesional se mueve solo dentro de su disciplina académica. A menudo, el vínculo con los movimientos sociales o con el activismo ambiental requiere trascender aquellos límites disciplinarios, pero no siempre se cuenta con personal formado ni con centros capaces de asumir el reto de la interdisciplinariedad y de la transdisciplinariedad.

e) Las rigideces curriculares: aunque exista profesorado sensible a las cuestiones de justicia ambiental, incluso entre la dirección del centro, a menudo no es posible llevarlas al aula debido a las rigideces

impuestas por los planes de estudio, que delimitan de manera más o menos imperativa los temas a tratar.

f) La rotación excesiva de personal académico o investigador, que en muchas universidades dificulta el establecimiento de redes de intereses compartidos y hace difícil que las iniciativas disruptivas tengan continuidad.

g) Las dificultades para establecer alianzas efectivas con actores externos, como asociaciones locales, vecinales, movimientos sociales, etc. Suele ser fácil implicarlos en actos puntuales, pero no resulta tan sencillo establecer formas de trabajo a largo plazo en proyectos compartidos (Prades et al., 2025).

Todos estos factores pueden explicar por qué, a pesar del creciente interés en los temas de justicia ambiental por parte de alumnado, del profesorado y del personal investigador, no es fácil trasladarlos a la docencia ni a la investigación. Esto conlleva que en los centros de educación superior estas cuestiones se vivan de una manera muy individualizada, con pocas opciones de generar acción colectiva y transformadora.

Quizá una de las iniciativas a través de las cuales las universidades están llevando a cabo de manera más exitosa la articulación entre academia y activismo ambiental sea la realización de trabajos académicos en formato de “aprendizaje y servicio” (ApS). Se trata de una iniciativa con gran potencial, si bien a menudo se limita a la realización de tareas muy puntuales y demasiado discontinuas, que siguen sin generar una acción colectiva sólida y bien integrada con la práctica docente e investigadora. A pesar de ello, hay que valorar positivamente dicho tipo de proyectos académicos.

La justicia ambiental como forma de vincular el territorio con el trabajo académico e investigador

Las universidades ofrecen conocimientos universales, aplicables en contextos muy variados, pero al mismo tiempo tienen una cierta tendencia a permanecer al margen de las poblaciones vulnerables de su propio entorno territorial. En las universidades del Norte global, por ejemplo, suele ser más fácil obtener recursos para estudiar tribus africanas que las condiciones de vida y trabajo de la población de su propio territorio. Algo que seguramente no es casual.

Cada universidad tiene un territorio de referencia al que vincularse, pero suele ser más fácil hacerlo para desarrollar líneas de investigación o de formación adaptadas a lo que los actores impulsores del modelo socioeconómico local (empresarial) demandan o necesitan, que para explorar las necesidades ambientales de la población de aquel territorio, especialmente en términos socioecológicos o de salud. Sin ir más lejos, la investigación para desarrollar un nuevo polígono industrial exportador siempre será más fácil de promover que la investigación sobre los riesgos ambientales o epidemiológicos a los que está expuesta la población local. ¿Quién se ocupará de investigar los impactos negativos del desarrollo económico y tecnológico? Se trata de una problemática real, puesto que los grupos sociales afectados normalmente no suelen disponer de suficientes recursos ni de capacidad de presión para promover la investigación en ese sentido. De ahí que, en el contexto actual, las cuestiones de justicia ambiental requieran de una investigación académica activista.

El territorio en el que se ubica la Universidad Autónoma de Barcelona, por ejemplo, está intensamente industrializado y urbanizado y presenta numerosos problemas ambientales. Hay poblaciones vulnerables que habitan en zonas inundables, en zonas propensas a incendios forestales, expuestas a contaminación atmosférica grave, con escasez de

zonas agrarias, con espacios y cauces de agua contaminados, etc. Son situaciones de injusticia ambiental que deberían ser objeto de atención por parte de la universidad, pero solo lo suelen ser en la medida en que pequeños grupos de investigadores dedican algunos esfuerzos voluntaristas a recabar y compartir datos sobre las vulnerabilidades de aquella población. Como hemos comentado anteriormente, hay demasiados factores que empujan en dirección contraria, incluso a pesar de la voluntad o de los deseos de los dirigentes o gestores de la universidad.

En cualquier caso, el concepto de justicia ambiental puede ser un buen elemento para construir estrategias que vinculen la docencia, la investigación y el activismo ambiental, ya que este puede vencer algunas resistencias institucionales, promover el activismo y acompañar a los movimientos sociales articulados en torno a los problemas que los afectan.

Referencias bibliográficas

- Prades, A., Espluga Trenc, J., Vañó, C., Germán, S. y Lehtonen, M. (2025) Key findings from the joint implementation of the interventions. Deliverable D5.4 del Proyecto ECF4CLIM (European Competence Framework for a Low Carbon Economy and Sustainability through Education). <https://ecf4clim.eu/project-reports/>
- Ruiz-Corbella, M. y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100001
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2015). Take Action for the Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

Educación, investigación y activismo: un enlace indispensable en la justicia ambiental

Fabián Pino Granada
Universidad de Antioquia, Colombia

Después de un tiempo de confianza irracional en el progreso y en la capacidad humana, una parte de la sociedad está entrando en una etapa de mayor conciencia. Se advierte una creciente sensibilidad con respecto al ambiente y al cuidado de la naturaleza, y crece una sincera y dolorosa preocupación por lo que está ocurriendo con nuestro planeta. Hagamos un recorrido, que será ciertamente incompleto, por aquellas cuestiones que hoy nos provocan inquietud y que ya no podemos esconder debajo de la alfombra. El objetivo no es recoger información o saciar nuestra curiosidad, sino tomar dolorosa conciencia, atrevernos a convertir en sufrimiento personal lo que le pasa al mundo, y así reconocer cuál es la contribución que cada uno puede aportar *Laudato si'. Sobre el cuidado de la casa común*

El cuidado de lo que hemos llamado “la casa común” es una corresponsabilidad compartida que demanda un trabajo man-comunado entre diversos actores no solo académicos y científicos, sino también de base social. Para ello, reflexionar un poco con respecto a los puntos en común entre educación, investigación y activismo es fundamentales para abordar las problemáticas socioambientales contemporáneas; en mi caso particular, lo hago como médico veterinario en formación y como formador ambiental por varios años en la Fundación Convida Medellín, Colombia. Tal vez mi mirada no sea tan exhaustiva como la de investigadorxs, científicxs y profesorxs; es tan solo la mirada de un ciudadano y de un estudiante que trata de vincular el trabajo como

forma de subsistencia a una preocupación latente como padre y futuro profesional, es una pequeña reflexión desde dónde mis pies pisan.

Es reciente para mí el interés en la justicia ambiental como concepto, aunque llevo ocho años trabajándolo como educador ambiental en el programa Inspiración Comfama.

Dicho programa, ejecutado por la Fundación Con Vida, tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes de primaria y secundaria pertenecientes a instituciones educativas públicas del departamento de Antioquia la oportunidad de explorar el mundo de las ciencias. A través de experiencias inspiradoras, los estudiantes tienen la posibilidad de descubrir gustos, pasiones e intereses mientras exploran el conocimiento y fortalecen su educación (Fundación Convida, 2025).

Supe de este concepto no porque lo haya aprendido con exhaustividad en la universidad, menos en la carrera que estudio: Medicina Veterinaria, sino por mi deseo de autoformación y por la invitación a la lectura del libro de Julian Monkes (2024), Politizar el ambiente, ambientizar la política. Encontré en este la posibilidad de nombrar uno de los propósitos que vengo sumando a mi labor educativa con niños, niñas y jóvenes. Si bien este concepto, según López (2014),

tiene su origen y adquiere sentido inicial en el contexto del desarrollo del movimiento social “movimiento de justicia ambiental”, con la movilización a finales de los años 70 y principios de los 80 de las comunidades locales afroamericanas pobres y de las clases trabajadoras de Estados Unidos, que sufren de altos niveles de degradación ambiental, y en particular de la contaminación de los desechos tóxicos en el aire, el agua y el suelo en las zonas donde habitan [...] será hasta la década del 2000 cuando tome forma el concepto de ‘justicia ambiental’, para prestar atención al análisis de la relación entre etnia, clase social y riesgos medioambientales; a las fuerzas sociales que actúan sobre las desigualdades medioambientales; a la trayectoria histórica de las injusticias medioambientales y en particular en los contextos geográficos (p. 263).

Entiendo, pues, la justicia ambiental como un campo de lucha y de estudio que requiere un enfoque interdisciplinario que integre el conocimiento académico con la acción política y social, en el día a día, y que lo ponga en acción a través de la educación. Así, la relación entre investigación, educación y activismo, y su importancia en la construcción de soluciones sostenibles presentes en distintos contextos universitarios y sociales, son la base de este tipo de justicia. No es una tarea menor, y hoy es un imperativo.

Para comprender la relación entre estos tres elementos, es necesario reconocer que la educación proporciona las bases conceptuales y críticas para el entendimiento de los problemas ambientales en medio de una profunda crisis ecológica, en tanto un programa como el que mencioné al inicio de este escrito es fundamental para que todxs tengamos un giro de pensamiento y sumemos nuestros esfuerzos para superar este momento coyuntural. En mi experiencia, que cada niñx tenga la posibilidad de desarrollar huertas propias a través de proyectos como Inspiración Comfama es un paso fundamental para pensar, por ejemplo, de dónde viene lo que comemos, y para darnos cuenta de que podemos sembrar y cultivar nuestro propio alimento. En el marco de este proyecto, a los participantes se les entregaba un kit básico con semillas de plantas como lechuga, rábano, algunas plantas aromáticas, y se les hace un acompañamiento desde el momento de la siembra hasta el de la alimentación. Así es, no se trata de grandes acciones que cambian el mundo; pero son pequeñas acciones que impactan vidas.

Ahora, la investigación, no solo la realizada por expertos, sino incluso la que hacemos como estudiantes de básica primaria, secundaria y de pregrado; esta nos permite generar comprensiones y conocimientos que puedan orientar soluciones ilustradas a situaciones sencillas de la vida diaria, lo cual es muy importante, pues la justicia ambiental se vive a pequeña escala, no solo en términos de grandes políticas.

Y, finalmente, el activismo, que impulsa la aplicación práctica de estos conocimientos en la sociedad. Así, la justicia ambiental emerge como un campo que interconecta estos ejes, pues aborda las desigualdades en la distribución de los impactos ambientales y busca soluciones inclusivas y equitativas donde todxs sumemos esfuerzos en la medida de nuestras posibilidades. En mi caso, trato de hacerlo en espacios laborales y en mi cotidianidad como padre. Es importante no perder de vista que, históricamente, los movimientos de justicia ambiental han encontrado en la academia un aliado clave para la formulación de argumentos técnicos y políticos, pero también una institucionalidad que, en ocasiones, los aísla de las discusiones y de las propuestas. Es fundamental que las tensiones entre los ritmos de la investigación académica y las urgencias del activismo puedan mediar a través del fomento de espacios de diálogo y de colaboración en los que la educación y la investigación no sean solamente procesos teóricos, sino herramientas de empoderamiento comunitario y cambio social.

Experiencia de la integración entre docencia, investigación y lucha ambiental en la universidad

El intelectual no puede estar aislado en un aula de clase, sino ligado a la vida del país. No basta ser sabio, hay que relacionarse con las gentes de todos los sectores, de todas las clases, transitar sus mundos
María Teresa Uribe Hincapié. Charlas sobre la Historia

En diversas universidades del mundo, docentes e investigadores han trabajado en conjunto con comunidades afectadas por problemas ambientales aportando conocimientos y estrategias para la defensa de sus derechos. La participación en proyectos de investigación-acción ha permitido que estudiantes y profesores se involucren activamente en la lucha ambiental trascendiendo los límites del aula para generar

impacto real. No obstante, este tipo de iniciativas enfrenta diversos desafíos, como la burocracia universitaria, la falta de financiamiento para proyectos de impacto social y la resistencia de algunos sectores a incorporar una visión crítica y transformadora dentro del quehacer académico.

Las universidades públicas tienen en su misión la obligación y la corresponsabilidad de aportar a la disminución de brechas de desigualdad social en el marco de los objetivos de educación superior y, en el caso de Colombia, de responder a lo planteado en el artículo 6 de la Ley 30 de 1992:

Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones, y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.

Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.

En este sentido, muchas instituciones han logrado crear programas de investigación aplicada y vincular la docencia con procesos comunitarios, fortaleciendo el compromiso universitario con la justicia ambiental. En el caso de Colombia, algunas de las universidades con programas que podrían sumar a este tema se presentan en la tabla 1:

Tabla 1

Universidades colombianas con programas que pueden aportar a la justicia ambiental

Institución de Educación Superior	Programa
Universidad de Antioquia	Especialización en extensión rural
Universidad de Pamplona	Maestría en extensión y desarrollo rural
Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá	Diplomado en gerencia eficaz de programas de extensión rural
Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)	Escuela nacional de extensión rural
Corporación Universitaria Minuto de Dios	Diplomado en extensión rural: herramienta clave para la construcción de la paz y el desarrollo integral territorial
Politécnico de Suramérica	Diplomado en Extensión rural

Fuente: elaboración propia

Desafíos de la justicia ambiental en contextos particulares y su impacto en la academia

Los desafíos en materia de justicia ambiental varían según el contexto específico y, por lo tanto, cada programa o universidad deberá responder de manera diferente. En algunas regiones, los problemas están relacionados con la explotación minera y con la contaminación industrial; en otras, con el acceso desigual al agua o con la deforestación acelerada. Estas problemáticas no solo afectan a las comunidades locales, sino también a la agenda académica y de investigación, y la idea es que, como estudiantes, docentes, activistas e investigadores, podamos articularnos a agendas particulares y aportar al desarrollo de conocimientos situados.

Uno de los principales retos para la academia es lograr que el conocimiento generado tenga incidencia directa en la toma de decisiones políticas y sociales. Muchas veces, los estudios académicos quedan relegados a publicaciones especializadas sin una traducción efectiva a medidas concretas. En este sentido, es necesario que las universidades adopten enfoques de investigación más participativos e inclusivos, que integren la perspectiva de las comunidades y que promuevan el co-diseño de soluciones.

También es necesario que las universidades hagan de la justicia ambiental una macro categorial para vincular la docencia, la investigación y los movimientos sociales, toda vez que esta puede proveer el análisis y la acción y generar estrategias integrales que aborden la crisis ecológica desde una perspectiva de derechos humanos y de equidad social.

Para fortalecer esta integración, es fundamental que las universidades fomenten espacios de colaboración con actores sociales, que impulsen programas de aprendizaje-servicio y que generen metodologías de investigación-acción que respondan a las necesidades de las

comunidades. Así, la docencia y la investigación pueden convertirse en herramientas de transformación social y contribuir a la construcción de un mundo más justo y sostenible.

Más que una conclusión para cerrar, lo que me queda para continuar es insistir en que la confluencia de la educación, la investigación y el activismo en la justicia ambiental es clave para enfrentar los desafíos socioambientales actuales. Aunque existen barreras institucionales y políticas, también hay oportunidades para fortalecer la articulación entre estos espacios y generar cambios significativos. Así, quienes nos encaminamos a ser futuros profesionales tenemos la responsabilidad de trascender los límites tradicionales de la academia convirtiéndonos en un actorxs activxs de la lucha por la justicia ambiental e integrando reflexiones y acciones que propendan por un vínculo armónico y justo entre natura y cultura.

Referencias bibliográficas

- Francis, P. (2015). *Laudato si'*. Vatican Press.
- Fundación Convida. (2025). Programa inspiración Comfama. <https://fconvida.org/proyectos/programa-inspiracion-comfama-3/>
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. D. O. No. 40700. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- López, I. (2014). Justicia ambiental. EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad, (6), 261-268. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2214>
- Monkes, J. I. (2024). Politizar el ambiente. Ambientalizar la política. Batalla de Ideas.
- Uribe, M. T. [Charlas sobre la historia] (9 de octubre de 2015). María Teresa Uribe de Hincapié en Charlas Sobre la Historia (versión completa) [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=y4XLdSRxCiw>

¿Es posible una educación/investigación para una justicia ambiental?

Ernesto Israel Santillán-Anguiano

Universidad Autónoma de Baja California, México

Es a mitad del siglo XIX cuando, en el pensamiento occidental blanco, europeo, antropocéntrico e imperial, comienza un desequilibrio o una perturbación epistémica de la relación ser humano-naturaleza característica del cartesianismo. El naturalismo darwinista al menos dotó de sentido el hecho irrefutable de entender que todas las formas de vida en el planeta se encuentran interconectadas en un ciclo permanente de evolución integral, en el que la existencia pasada, actual y futura de cada especie se encuentra entrelazada a un conjunto de vínculos que integran y diversifican al mismo tiempo una forma especial de organización de la materia/energía que los humanos llamamos “vida”. Por cuestiones de espacio, no abordaré el conjunto de acontecimientos que influyeron en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX en la conformación de una “conciencia global” del impacto de la sociedad capitalista en todas las formas de vida del planeta. Me detendré en 1968, año convulso y revolucionario cuyas implicaciones políticas se mantienen hasta nuestros días. En abril de ese año, Aurelio Peccei y Alexander King establecerán los elementos iniciales del Club de Roma, grupo que publicaría *Los límites del crecimiento* (Meadows et al., 1972), un informe sobre el impacto de las actividades humanas sobre el planeta. El informe llega a tres conclusiones:

1. Si las tendencias actuales de crecimiento de la población mundial, la industrialización, la contaminación, la producción de alimentos y el agotamiento de los recursos se mantienen sin cambios, el crecimiento en este planeta alcanzará su límite en algún momento de los próximos cien años. El resultado más probable será un declive repentino e incontrolable tanto de la población como de la capacidad industrial.

2. Es posible alterar estas tendencias de crecimiento y establecer un estado de estabilidad ecológica y económica sostenible a largo plazo. El estado de equilibrio global podría diseñarse de modo que las necesidades materiales básicas de cada persona en la Tierra estén satisfechas y cada persona tenga la misma oportunidad de desarrollar su potencial humano individual.

3. Si la población mundial decide esforzarse por este segundo resultado en lugar del primero, cuanto antes comience a trabajar para lograrlo, mayores serán sus posibilidades de éxito (p. 23-24).

El informe del Club de Roma tuvo un impacto directo en La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, desarrollada en junio de 1972 en Estocolmo. En la conferencia se establece que, como humanidad, hemos llegado históricamente al momento de orientar nuestras actividades en todo el mundo para “detener los daños inmensos e irreparables al medio terráqueo del que dependen nuestra vida y nuestro bienestar”. La conferencia establece 26 principios que buscan orientar los esfuerzos para preservar y mejorar el medio ambiente, estos principios establecen las bases para la creación del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA. En 1992 tiene lugar en Río de Janeiro la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, también conocida como La Cumbre de la Tierra, cuyo propósito principal fue generar una agenda y un plan de acción global para incidir en las políticas públicas relacionadas con el medio ambiente y canalizar la cooperación en el siglo XXI hacia este objetivo. Uno de los elementos fundamentales de esta conferencia fue

la incorporación del concepto de “desarrollo sostenible”, el cual había sido utilizado con éxito en 1987 en el Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo también conocida como Comisión Brundtland:

Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, o sexa, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. El concepto de desarrollo duradero implica límites no límites absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medio ambiente el estado actual de la tecnología y de la organización social y la capacidad de la biósfera de absorber los efectos de las actividades humanas. Pero tanto la tecnología como la organización social pueden ser ordenadas y mejoradas de manera que abran el camino a una nueva era de crecimiento económico (ONU, 1987, p. 23).

Regresando a la llamada Cumbre de la Tierra, en esta se generaron una serie de documentos como son el Programa 21, la Convención Marco de la Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, el Convenio sobre diversidad biológica y la Declaración sobre los principios de ordenación, la conservación y el desarrollo sostenible de los bosques de todo tipo. Estas iniciativas abrieron el camino a la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, la cual se desarrolló en el 2002 en Johannesburgo. En esta cumbre se reafirmó la importancia de generar un equilibrio entre el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente como ejes fundamentales e interdependientes del desarrollo sostenible. Para el 2015 se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la que se enmarcan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que los países firmantes deben cumplir para el 2030, y que se convierte en el parámetro internacional para el desarrollo: “un mundo donde sean sostenibles las modalidades de consumo y producción y la utilización de todos los recursos naturales, desde el aire hasta las tierras, desde los ríos, los lagos y los acuíferos hasta los océanos y los mares”.

Sirvan estos cuatro ejemplos para hacerse una idea de la forma en que el pensamiento hegemónico dominado por los grandes capitales internacionales sigue apostando por una repotencialización del crecimiento económico bajo el argumento de una nueva orientación de las acciones humanas en materia ambiental, pero siempre bajo reglas y criterios económicos. La premisa detrás de esta lógica es que es posible, y hasta deseable, que la humanidad mantenga un nivel y un ritmo de producción acotado en términos ambientales, pero sin abandonar la promesa del desarrollo propio del capitalismo.

No es posible desligar la instauración y la promoción del concepto de desarrollo sostenible del proceso mismo de implementación de las políticas neoliberales a nivel internacional. Este concepto se encuentra impregnado de una visión universalista desde el Norte global, y se convierte en un referente de los países hegemónicos para el resto del mundo que no comparte sus condiciones económicas, sociales, políticas y ambientales. El crecimiento acelerado, producto de la producción y del consumo, es irreconciliable con la perspectiva del desarrollo sostenible y, más aún, con una perspectiva que realmente busque proteger el medio ambiente. La llamada economía verde se encuentra sustentada en un discurso que busca saldar la contradicción desarrollo-capitalismo, pero que esconde la estructura hegemónica en la que se sustenta la economía verde promovida por los grandes grupos corporativos que controlan el mercado internacional.

El paradigma neoliberal, como respuesta a la crisis del capitalismo de los años setenta, se instauró a partir de la restructuración de una nueva geopolítica que abandona la concepción de desarrollo dualista Norte-Sur y adopta una perspectiva multipolar con la intención de impregnar todas las estructuras y mecanismos del sistema internacional. En la concepción dualista Norte-Sur, el Sur es considerado referente de atraso/ruralidad frente a un Norte innovador/urbano. El neoliberalismo borra o elimina las fronteras desarrollo/subdesarrollo para enfocarse en los territorios rurales/indígenas como parte central de la nueva economía

del despojo. Esto ha provocado que los espacios rurales/indígenas sean considerados los nuevos territorios de disputa en las dinámicas de acumulación, expansión y explotación del capital. De esta forma, el espacio y el territorio se han configurado como un elemento central dentro del desarrollo capitalista al incorporar todos los procesos de transformación productiva dentro de un esquema global de cadenas productivas que tiene sus bases en una reorganización espacial de bienes y servicios que requiere la transformación de grandes extensiones de territorio.

La teoría posestructuralista nos ha llevado a un análisis crítico que permite deconstruir el concepto mismo de desarrollo. Incluso, ha permitido generar un discurso de contracorriente epistémica que es identificado como “teoría del postdesarrollo”. En primer lugar, este discurso ubica el desarrollo como un elemento clave del capitalismo global para mantener la hegemonía de occidente sobre el resto del mundo, por lo que llega a la conclusión lógica de desenmascarar cualquier “alternativa al desarrollo” como derivación de un mismo problema. Arturo Escobar (2014), uno de los principales impulsores del postdesarrollo en América Latina, ha establecido algunos de los elementos clave para entender esta perspectiva: 1) la estructuración de un discurso diferente al establecido por el desarrollo, 2) la urgencia de desligarse de la generación de conocimiento y prácticas asociadas al desarrollo, 3) la resignificación de los conocimientos producidos fuera de los campos del saber validados por el desarrollo para dejar de ver “objetos” y comenzar a dialogar con los sujetos, 4) concentrarse en las múltiples formas en que las personas resisten y se rebelan frente al impacto del desarrollo en sus vidas, así como rescatar las experiencias producto de los movimientos sociales.

Quiero hacer énfasis en el cuarto punto expuesto por Escobar, ya que considero que poner las miradas y las escuchas en las experiencias de los movimientos sociales hace posible acercarse a la transformación entendida esta última en los términos que Marx expuso en las Tesis

sobre Feuerbach al momento de indicar la necesidad de transformar la realidad, más que solamente interpretarla. Andrés Aubry (2010) mencionaba que toda ciencia debe caminar preguntando cómo lo hacen las comunidades zapatistas. La relevancia de una investigación radica en la profundidad de las preguntas, pues es en estas donde la indagación se transforma en una búsqueda por la solución de los problemas. La ciencia, de esta forma, se convierte en un laboratorio paradigmático. “Ciencia desde abajo”, así llamaba Aubry a la revolución necesaria para otra ciencia social que incorpore enfoques desde la perspectiva de los actores sociales y con la colaboración de estos últimos, una ciencia social en la que el científico investiga escuchando y resuelve investigando.

¿Es posible esta utopía? Aubry tenía claro que, en ese sentido, la investigación y la docencia se transforman también en un campo de batalla en el que se busca transformar la universidad, en el que el objetivo es acabar con la clase académica y con su burocracia tecnócrata. Regresando a la Tesis sobre Feuerbach, es en la tercera en la que Marx asume que la educación es, ante todo, una relación social con la que la clase dominante impone su perspectiva del mundo. Ante esta disyuntiva, ¿qué podemos hacer quienes trabajamos desde la academia y buscamos trascender el espacio áulico y trastocar en la medida de lo posible el proceso de reproducción social inherente al acto educativo? ¿Es posible vincular la academia con las causas sociales y sus movimientos? Al acercarnos a los movimientos sociales desde la academia podemos verificar como estos aglutinan o son punto de convergencia de las tensiones sociales. Estos movimientos que se encuentran diseminados por todo el mundo siempre logran de alguna u otra forma organizarse en torno a la búsqueda de justicia social. Pero acercarnos a vincular la educación con los movimientos sociales se convierte en uno de los retos de la escuela en la actualidad si no partimos de una concepción más amplia de los procesos educativos.

Comprender que la educación no es limitativa de las prácticas escolares provee a las y los educadores de una serie de herramientas que posibilitan

transformar el acto educativo en un espejo de la realidad social. Esto es especialmente importante si lo vinculamos con las problemáticas ambientales. Cuando Nancy Frasser (2023) define al actual sistema como “capitalismo caníbal”, está asumiendo que es el causante de la crisis global actual, una crisis universal, que abarca la totalidad de la estructura social y en la cual todas las calamidades coinciden. Esta crisis generalizada resulta apabullante en la medida en que trastoca todas las esferas de la sociedad y, tarde o temprano, nos daremos cuenta de que se encuentra también inserta en la docencia y en la investigación.

Finalmente, me gustaría cerrar estas notas con algunos puntos a manera de conclusiones al vuelo:

El capitalismo, después de quinientos años, no puede ser simplemente analizado como un sistema económico, sino como un orden social que evoluciona a través de sus propias crisis.

Nos encontramos en un momento donde no es posible seguir sosteniendo el discurso hegemónico, que sugiere que el capitalismo, con todas sus desventajas, tarde o temprano devendrá en un sistema justo y equitativo que traerá el progreso a la humanidad.

Este mito de progreso y desarrollo, a pesar de la evidencia, se mantiene como un pilar fundamental de las políticas mundiales que perpetúan la idea de que es posible un cambio sin la necesidad de abandonar el sistema capitalista. No es posible un desarrollo sostenible, porque, simplemente, no es sostenible la idea de desarrollo.

El neoliberalismo, como respuesta sistémica a la última crisis del capital, ha desmontado y perpetrado la desaparición de las funciones sociales de los Estados nacionales. Este proceso de desarticulación estatal ha provocado enormes crisis en la humanidad y, al mismo tiempo, sigue devorando el planeta y la vida por completo, borrando todas las fronteras en pos de una explotación absoluta que arrasa con todo en todas partes.

Muchas y variadas resistencias florecen a lo largo del planeta en busca de mejores condiciones de existencia presente y futura.

La educación necesita transformarse y verse a sí misma de otra forma para poder dar respuesta a los problemas sociales. Esta transformación requiere una relación distinta entre los actores sociales y los educativos.

Para ello necesitamos una ciencia distinta, más horizontal, más integrativa y, paradójicamente, más indisciplinada; que se atreva a romper los moldes impuestos a inicios del siglo XX. Necesitamos nuevas definiciones, nuevas preguntas que cuestionen el orden del mundo y que den espacio a otros mundos posibles.

Referencias bibliográficas

- Aubry, A. (2010). El Sujeto y el Objeto en la Ciencias Sociales o las otras Ciencias Sociales. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. UNAM.
- Escobar, A. (2014). De la crítica al desarrollismo al pensamiento sobre otra economía: pluriverso y pensamiento relacional. En J. Coraggio y J.-L. Laville (eds.), *Reinventar la izquierda en el siglo XXI: Hacia un diálogo Norte-Sur* (pp. 191-206). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Frasser, N. (2023). *Capitalismo caníbal: Cómo nuestro sistema está devorando la democracia y del planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia*. Siglo XXI.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. y Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Universe Books.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo "Nuestro futuro común".

**MEMORIA DEL III SEMINARIO
EN EDUCACIÓN PARA LA
JUSTICIA GLOBAL**

El seminario de Educación para la Justicia Global es un espacio de reflexión, debate y formación que surge en el marco de la cooperación lograda en el proyecto Pluriversitat, financiado por el Ayuntamiento de Barcelona. Inicialmente, en el 2021, se realiza la primera edición a través de la cooperación entre la Fundación Solidaria Autónoma (FAS) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universidad de Antioquia (UdeA) a través de su Facultad de Educación y de la Escuela Interamericana de Bibliotecología.

En el 2023, se lleva a cabo la segunda edición enmarcada en el proyecto Pluriversitat y un convenio específico entre la FAS y la UdeA. Ese mismo año se realiza el Seminario de Genero y Migración en formato híbrido, con actividades virtuales en las que participa la Universidad de Antioquia y actividades presenciales en los campus de Mexicali, Ensenada y Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Facultad de Ciencias Humanas, en las que participa la FAS.

Para el 2024, se proyecta que el ejercicio de colaboración y diálogo mantendrá la articulación entre las tres instituciones universitarias: FAS-UAB, UdeA y UABC.

En este orden de ideas, la tercera edición, que se realizó en el 2024 y de la cual se derivan las reflexiones propuestas en este libro, se realizó en modalidad virtual, con participación de personal docente, técnico e investigador de las tres universidades. Estxs mismxs son lxs autorxs de los capítulos anteriores.

Para continuar la conversación y debate, además de las reflexiones por escrito propuestas, dejamos a disposición de quienes se acerquen a este material las sesiones virtuales que se llevaron a cabo. Esperamos que esto sea una oportunidad para que la pluralidad y la juntanza nos permitan seguir teniendo comunidad.

Sesión 1. Epistemologías decoloniales y feministas para la justicia global

En esta sesión del Seminario se reflexionó sobre las posibles diferencias y complementariedades entre los dos marcos conceptuales, el decolonial y el de la justicia global, y sobre la importancia de la incorporación transversal de la justicia global en el trabajo académico, tanto en la investigación como en la docencia y en la acción social.

Invitadx: Begonya Saez (Universidad Autónoma de Barcelona), Sara Fernández (Universidad de Antioquia) y Mónica Ayala (Universidad Autónoma de Baja California).

Moderación: Emilia Cristina González-Machado.

Disponible en: www.youtube.com/watch?v=ham3J9CQDKI



Sesión 2. Rompiendo los muros: la extensión universitaria y la metodología basada en retos y en el aprendizaje-servicio

Durante este encuentro se reflexionó y se intercambiaron conocimientos y experiencias de buenas prácticas sobre dos perspectivas de acción e intervención social desde la universidad: la extensión universitaria y la metodología basada en retos y en el aprendizaje-servicio. La primera metodología es más corriente en las universidades de

América Latina; la segunda está cada vez más estructurada en el contexto europeo.

Inivtadx: Jofre Güell (Universidad Autónoma de Barcelona), Yasser Lenis (Universidad de Antioquia) y Marycarmen Arroyo (Universidad Autónoma de Baja California).

Moderación: Marisabel Góez (Universidad de Antioquia).

Disponible en: www.youtube.com/watch?v=S_ut0o7R5OU



Sesión 3. Movimientos sociales en el aula: los efectos y afectos del activismo en la docencia, la investigación y la producción académica

Durante este encuentro se conversó sobre las experiencias vivas, encarnadas, de personas investigadoras y estudiantes en relación con su activismo, con su participación en movimientos sociales y con sus impactos en la vida académica.

Inivtadx: Luisa Faustini (Universidad Autónoma de Barcelona), Marisabel Goez (Universidad de Antioquia y Mesa Ambiental de Sabaneta) y Rogelio Ruiz (Universidad Autónoma de Baja California).

Moderación: Rosana Carvalho Paiva.

Disponible en: www.youtube.com/watch?v=UMOysh25lrE



Sesión 4. Educación, investigación y activismo para la justicia ambiental

Esta sesión desarrolló algunas temáticas abordadas en las tres sesiones anteriores, pero con un enfoque específico puesto en el compromiso con la denuncia, con la observación y con la propuesta de alternativas frente a la urgencia global de una transición ecosocial.

Inivtadx: Josep Espluga (Universidad Autónoma de Barcelona), Fabián Pino Granada Goez (Universidad de Antioquia y Fundación Convida) y Nathalia Carrillo (Universidad Autónoma de Baja California).

Moderación: Ernesto Santillán.

Disponible en: www.youtube.com/watch?v=CvrKY6Fhiyk



SOBRE LAS ORGANIZADORAS Y AUTORXS

ORGANIZADORAS

Rosana Carvalho Paiva

Doctora en Antropología Social por la Universidad Federal del Amazonas, con maestría en la misma área por la Universidad Federal da Bahía y formación de base en Ciencias Sociales. Mi trayectoria académica y profesional ha estado marcada por el trabajo de campo en distintas regiones de Brasil, en contextos atravesados por conflictos territoriales, violencias estructurales y procesos de movilización comunitaria. Desde 2023 trabajo en la Fundació Autònoma Solidària (FAS-UAB), como técnica en la gestión y ejecución de proyectos en la área de Cooperación y Educación para la Justicia Global, con el compromiso de fortalecer una universidad crítica, arraigada al mundo y abierta a las luchas por la transformación social, articulando saberes académicos y saberes muy otros. Desde una mirada interseccional, feminista y situada, integro en mi trabajo los paradigmas de la justicia global y de las decolonialidades.

Email: rosana.carvalho@uab.cat

Natalia Duque-Cardona

Mujer, madre, feminista, militante de la educación, la cultura y las bibliotecas. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Posdoctora en Teoría Crítica y Perspectivas Político-Metodológicas sobre Educación Inclusiva Transformadora en el Sur Global del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Magíster en Educación de la Universidad de

Antioquia. Participante del Comité Interinstitucional de Lectura, Escritura y Oralidad del Municipio de Medellín, el cual es el órgano asesor de la Política Pública del Municipio y del Comité Técnico de Bibliotecas Públicas de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas de Colombia (RNBP) en representación de la Asociación Colombiana de Bibliotecología, Bibliotecarios y Bibliotecas (ASCOLBI). Cofundadora del Colectivo Social Bibliotecas A La Calle (BAC) y de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI). Miembro del Library Services to Multicultural Populations Section, IFLA. Profesora Asociada de la Escuela Interamericana de Bibliotecología. Coordinadora de la línea de investigación Bibliotecas desde Abya-Yala: sociedad y culturas desde el Sur del Grupo de investigación Información, Conocimiento y Sociedad de la Universidad de Antioquia, UdeA. Investigadora en el Grupo de Estudos e Pesquisas em Mediação e Representação da Informação e os Marcadores Sociais da Diferença de la Universidad Federal de Paraíba. Profesora colaboradora en el programa de Postgrado en Biblioteconomía de la Universidad Federal de Cariri (PPFB/UFGA).

Email: natalia.duque@udea.edu.co

Emilia Cristina González-Machado

Estancia Postdoctoral en Teoría Crítica y Perspectivas Político- Metodológicas para una Educación Inclusiva Transformadora en el Sur Global, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Estudios en Psicología, Pedagogía, Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación en instituciones de educación pública en México. Profesora investigadora titular en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California en Mexicali, México. Imparte clases en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Maestría en Educación y en el Doctorado en Estudios y Proyectos Socioeducativos. Colabora como académica internacional

en el Doctorado en Educación con especialidad en Cultura de Paz y Derechos Humanos en la Universidad de El Salvador; en el Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia; y en el Doctorado del Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda (ISESP), en República Dominicana. Produce y conduce el programa radiofónico de divulgación de la ciencia: “Horizontes. Ciencia para todxs”. Cuenta con la distinción del SNII nivel 1 del CONAHCYT y con el reconocimiento perfil deseable del PRODEP. Forma parte del grupo de investigación Praxis pedagógicas y justicia social con registro en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sus investigaciones las realiza desde marcos epistémicos críticos de la educación social y giran en torno a los contextos socioeducativos, las juventudes, la interculturalidad y las desigualdades sociales de grupos históricamente subalternizados.

Email: cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

AUTORXS

Sara Yaneth Fernández Moreno

Académica, activista y feminista colombiana. Profesora titular de la Universidad de Antioquia en la Facultad Nacional de Salud Pública Héctor Abad Gómez. Egresada de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, como trabajadora social. Maestra en Estudios de Población y doctora en Ciencias en Salud Colectiva en México. Posdoctora en Ciencias Sociales con mención en derechos humanos del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra. Defensora de la salud y la educación como derechos humanos fundamentales. Estudiosa de las

Violencias Basadas en Género en el ámbito institucional. Integrante de redes nacionales e internacionales por una vida libre de violencia, por los derechos sexuales y reproductivos, por la salud sexual y reproductiva y por varones y masculinidades no violentas. Víctima de crímenes de Estado, hoy retornando del exilio involuntario.

Email: sara.fernandez@udea.edu.co

Marycarmen de M. Arroyo Macías

Originaria de Mexicali, Baja California. Artista visual y profesora investigadora en la Facultad de Artes Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente estudia el Doctorado en Artes en el Instituto Nacional de Bellas Artes. Su obra aborda diferentes lenguajes y estrategias. Ha expuesto en diferentes estados de la República Mexicana y también a nivel internacional. Cuenta con diversas publicaciones, entre las que destacan Esquina noroeste: cuerpo, memoria y territorio en las artes visuales de Baja California del 2024, y el libro Ciudadanos del arte: la estética relacional en el arte público de la franja fronteriza Mexicali-Calexico, del 2018. Actualmente coordina el proyecto Ave Fénix junto con profesorxs y alumnxs de la Licenciatura en Artes Visuales y Psicología, proyecto que imparte talleres a mujeres del Centro de Reinserción Social de Mexicali.

Email: marroyo@uabc.edu.mx

Jofre Güell Bosch

Doctor en Bioquímica, Biología Molecular y Biomedicina por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y máster en Cooperación, Desarrollo y Transformación Social por la Universidad Rovira y Virgili

de Tarragona. Desde el 2019 es técnico de la Fundación Autónoma Solidaria dentro del área de Cooperación y Educación para la Justicia Global (EpJG), primero, con el encargo de implementar un proyecto de EpJG con diferentes actividades —entre ellas, la gestión de la Oficina de Aprendizaje-Servicio (ApS) de la UAB— y, desde septiembre de 2022, debido al crecimiento del ApS dentro de la universidad, con el encargo de desarrollar esta metodología como responsable técnico de la Oficina ApS.

Email: jofre.guell@uab.cat

Yasser Y. Lenis

Doctor en Ciencias Veterinarias. Magíster en Ciencias Animales. Especialista en Reproducción Bovina Tropical y Transferencia de Embriones. Especialista en Ciencias Básicas Biomédicas. Médico Veterinario Zootecnista. Es docente e investigador de la Escuela de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia y miembro activo del grupo de investigación One Health and Veterinary Innovative Research and Development (OHVRI). Cuenta con un Fellow Research de la Universidad de Texas A&M y otro de la Universidad de la Florida. Realizó su posdoctorado en la Universidad de Misuri (Columbia), Estados Unidos. Sus áreas de investigación y extensión son la reproducción animal y el trabajo con comunidades rurales vulnerables. En la actualidad, coordina el proyecto de extensión: Innovación social para el fortalecimiento de la gestión y la transferencia tecnológica en inseminación artificial bovina para la mejora de la economía familiar de pobladores rurales víctimas del conflicto armado en el Urabá antioqueño.

Email: yasser.lenis@udea.edu.co

Diego F. Carrillo-González

Médico Veterinario Zootecnista de la Universidad de los Llanos. Magíster en Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Doctor en Ciencias Veterinarias de la Universidad de Antioquia. Participó en una pasantía internacional en la Universidad de Texas A&M en Estados Unidos de Norteamérica. Actualmente se desempeña como profesor titular de la Universidad de Sucre en las áreas de reproducción, sanidad y bioseguridad animal.

Email: diego.carrillo@unisucra.edu.co

Luisa Faustini Torres

Investigadora postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona. Posee un doctorado en Ciencias Políticas y Sociales de la Universitat Pompeu Fabra. Previamente, completó un máster en Gestión de la Inmigración en la Universitat Pompeu Fabra (2015) y un máster en Relaciones Internacionales en el Instituto Barcelona de Estudios Internacionales (2012), donde se especializó en Gobernanza Global y Política Exterior. Su investigación doctoral se centró en la relación entre las Políticas de Migración Externa de la Unión Europea y la Democratización de los países del vecindario sur del Mediterráneo, con un enfoque particular en Marruecos como estudio de caso. Sus principales áreas de investigación son la Política y las Políticas de Migración y su intersección con los procesos de Autocratización/Democratización en la región euro-mediterránea y más allá.

Email: luisa.faustini@uab.cat

Kenya Herrera

Doctora en Estudios Culturales por la Universidad de Potsdam en el marco del Colegio Internacional de Graduados “Entre Espacios. Actores, movimientos y representaciones de la globalización”. Es maestra en Estudios Socioculturales y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Tiene el nombramiento de candidata a investigador por el Sistema Nacional de Investigadores. A lo largo de su ejercicio profesional, ha trabajado como terapeuta y facilitadora en programas educativos, previniendo y atendiendo la violencia de género. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Las líneas de investigación que trabaja son género, violencia y cultura, estudiando la configuración de identidades de género dentro de la narcocultura y los impactos culturales de la violencia en la frontera norte de México, todo ello, desde los feminismos decoloniales y a través de estrategias de investigación transdisciplinarias y colaborativas. Su primer libro, producto de trabajo doctoral, se intitula *La cabrona aquí soy yo: Cuerpos y subjetividades femeninas en el narco cultura de la frontera norte de México* (Potsdam, 2019).

Email: kenya.herrera@uabc.edu.mx

Lilian Paola Ovalle Marroquín

Doctora en Estudios del Desarrollo Global por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es docente-investigadora de tiempo completo en la UABC. Pertenece a la Asamblea Consultiva y a la Junta de Gobierno del Consejo Nacional para Prevenir y Erradicar la Discriminación (CONAPRED). Se ha especializado en el análisis del daño social causado por las políticas antidrogas. Es estudiosa de la narcocultura, de la narcoviolenencia y de la discriminación a la población de usuarias de drogas. Actualmente estudia procesos de memoria de

la narcoviolencia y experiencias comunitarias de pacificación y cuidado de la vida gestionadas por colectivos de víctimas en México. Es autora de los libros *Memoria Prematura: Una década de guerra en México y la conmemoración de las víctimas* (2019), *RECO: Arte comunitario en un lugar de memoria* (2018), *Engordar la vena: Discursos y prácticas de los usuarios de drogas inyectables* (2009), *Entre la indiferencia y la satanización: Representaciones sociales del narcotráfico* (2007) y *Muros: Códigos Restringidos* (2005). Además, cuenta con más de una decena de artículos arbitrados y capítulos de libros sobre sus líneas de investigación. Como parte de sus actividades de incidencia y divulgación de la ciencia, ha sido directora de los cortos documentales: *Sanar la Tierra* (2023), *Puntos Suspensivos* (2015) y *Pie de página* (2014).

Email: paola.ovalle@uabc.edu.mx

Rogelio E. Ruiz Ríos

Investigador del Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Doctor y maestro en historia por el Colegio de Michoacán. Licenciado en Historia por la Escuela de Humanidades de la UABC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, nivel I. Sus temas de investigación son las tendencias historiográficas recientes, las tensiones entre historia y memoria, los predicamentos historiográficos en el Antropoceno, los procesos de colonización y de ocupación en Baja California, las comunidades, las utopías y los futuros. Se desempeña como docente en las asignaturas *Enfoques contemporáneos de la historia*, *Teoría de la historia*, *Procesos migratorios en México, siglos XIX y XX*, y en los programas de maestría y doctorado en Historia del IIH de la UABC.

Email: aukaroger@uabc.edu.mx

Josep Espluga Trenc

Doctor en Sociología y máster en Salud Laboral. Actualmente es profesor titular del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador sénior del Instituto de Políticas Públicas y Gobierno (IGOP), miembro del del grupo Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS), fundador del Grupo de Investigación Agricultura, Ganadería y Alimentación en la Globalización (ARAG-UAB). Coordina el proyecto de investigación europeo sobre la promoción de competencias educativas para la sostenibilidad y la transición ecosocial (ECF4CLIM) (<https://www.ecf4clim.net>), proyecto financiado por el programa Horizonte 2020 (H2020) de la Unión Europea y liderado por el Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas (CIEMAT), en el que participan instituciones educativas de Finlandia, Rumanía, Portugal y España, la Universidad Autónoma de Barcelona entre ellas. Sus principales líneas de investigación se centran en las relaciones entre salud, trabajo, medio ambiente y territorio, con especial atención a la percepción social de los riesgos tecnológicos y a los conflictos socioambientales.

Email: josepluis.espluga@uab.cat

Fabian Pino Granada

Educador Ambiental en Fundación Convida, Colombia. Médico Veterinario en formación de la Universidad de Antioquia. Interesado en la medicina de la conservación de fauna silvestre, en el manejo de poblaciones silvestres, en el enriquecimiento ambiental y en la caracterización de aves.

Email: fabian.pino@udea.edu.co

Ernesto Israel Santillán

Licenciado en Psicología, especializado en Pedagogía, magíster en Ciencias Sociales y doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. Profesor investigador en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en Mexicali, México. Productor y conductor del programa radiofónico de divulgación de la ciencia: “Horizontes. Ciencia para todxs” en UABC Radio. Miembro del núcleo académico de la Maestría en Educación de la UABC, programa adscrito al Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), del Doctorado en Estudios Sociales de la UABC, del Doctorado en Educación con especialidad en Cultura de Paz y Derechos Humanos de la Universidad de El Salvador, del Doctorado en Gestión del Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda de República Dominicana, del Doctorado en Ciencias de la Educación y del Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena, Colombia. Ha participado como profesor invitado en la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES-UNAM) en Morelia, Michoacán; en la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de la Frontera en Temuco, Chile; en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena en Santa Marta, Colombia; y en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva en Santiago, Chile. Cuenta con la distinción nivel II del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la SECIHTI y con el reconocimiento de perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública. Fue presidente de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales durante el periodo 2016-2022. Es miembro activo de redes académicas nacionales e internacionales.

Email: santillan_er@uabc.edu.mx